Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9570364
Centre d'intérêt : 320

Ouellet, Hélène.

L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres / Hélène Ouellet. -- Sherbrooke : Editions du CRP, 1995.
103, [1] p. ; 23 cm.

Bibliogr. : p. [104].

ISBN 2-920859-87-0

Descripteur(s) : Formation des enseignants * Etude de cas * Secondaire (Ordre d'enseignement)

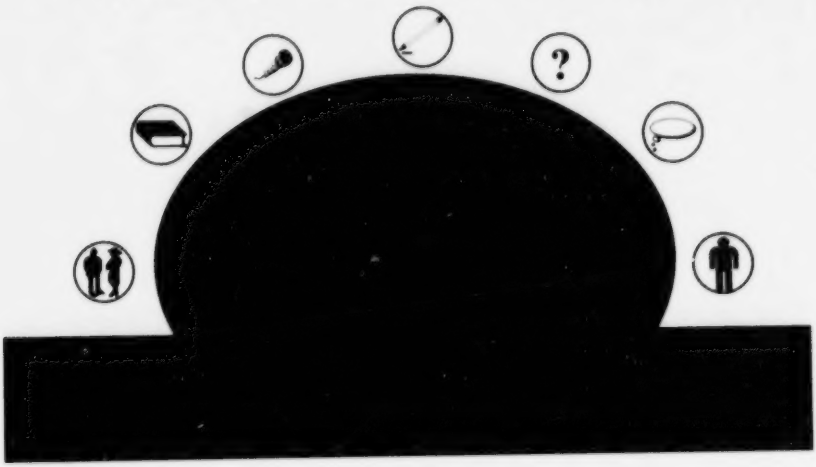
Identificateur(s) de sujet : Incidents critiques

Présentation de 19 cas ou situations concrètes de la réalité scolaire au secondaire à partir desquels des étudiants en formation des maîtres devront poser un diagnostic ou prendre une décision. Ces situations concernent soit l'éthique, la conduite de la classe, le rendement scolaire d'un élève, le développement socio-affectif d'un adolescent ou encore les phénomènes de communication dans une école. Quatre types de cas sont proposés : des incidents critiques, des situations problématiques "totales" ou de bons cas, des situations problématiques incomplètes, un cas à rédiger.

Hélène Ouellet

L'étude de cas :

un instrument efficace en formation des maîtres



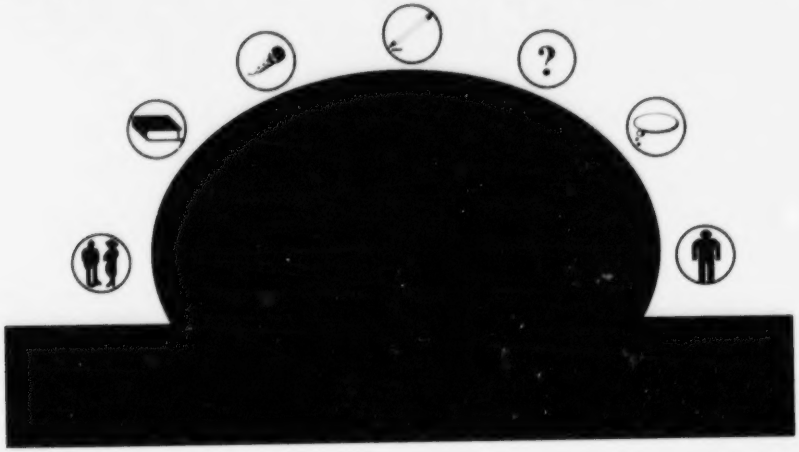
Éditions du CRP

95 70364

Hélène Ouellet

L'étude de cas :

un instrument efficace en formation des maîtres



Éditions du CRP

ISBN : 2-920859-87-0

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boul. Université
Sherbrooke (Québec)
Canada J1K 2R1

Dépôt légal : 1er trimestre 1995

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation ou de traduction réservés.

Remerciements

La publication de *L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres* a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes.

La chargée de cours, France Lacourse, et les chargés de cours, Pierre Duclos et Paul Bessozi, ont facilité la réalisation d'études de cas lors du séminaire sur les pratiques d'enseignement; ils ont ainsi permis d'enrichir la banque de situations problématiques authentiques dans laquelle l'autrice a puisé.

Les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants suivants : Jacinthe Aussant, Donald Audet, Pierre Baillargeon, Benoit Dionne, Marie-Hélène Forget, Suzanne Forand, Serge Gagnon, Vincent Grenier, Donald Landry, Patrice Roberge, Étienne Roy, Éric Saint-Pierre, Pierre Sergerie, Patrick Tremblay et Claude Vallée ont accepté que les situations problématiques rapportées à leurs formateurs dans un séminaire, un stage ou autre contexte, servent de matériau de base à ce recueil de cas. Plusieurs autres personnes ont cru au projet et m'ont donné leur avis. Je les en remercie.

Les professeures France Jutras et Louise Bouchard m'ont prodigué conseils et support en relisant le manuscrit.

Hélène Ouellet

Hélène Ouellet

Table des matières

Préface 7

Première partie – Des incidents critiques 11

Des élèves qui ne dérangent pas 12

Sortir ou ne pas sortir? 14

Les devoirs 17

Claude 20

Deuxième partie – Des situations problématiques «totales» ou de bons cas 23

Marie 24

Pierre et le voyage astral 29

La musique et l'école 35

Luc et les sciences physiques 39

Changement en octobre 44

Les chevaux 50

Louise "la bolée" 56

Passage difficile au secondaire 60

Bertrand et l'initiation aux sciences physiques 65

Les maux de tête 71

Julie 76

François, le musicien 81

Troisième partie – Des situations problématiques incomplètes 87

L'anglais 88

Les mathématiques sans solution 91

La lettre 96

Quatrième chapitre – Un cas à rédiger 101

Références 105

Préface

Le volume, *L'étude de cas : un instrument efficace en formation des maîtres*, veut apporter une réponse à la question : Comment articuler des connaissances théoriques et des connaissances pratiques pour construire des compétences professionnelles en enseignement? L'articulation théorie-pratique implique une mobilisation fonctionnelle de connaissances théoriques dans des actes concrets d'enseignement ou une instanciation dans des contextes particuliers de la pratique professionnelle (Mottet, 1992).

Comme les étudiants en formation initiale à l'enseignement disposent d'un temps limité de présence en milieu scolaire, nous avons voulu reconstituer des tranches de cette réalité scolaire afin d'augmenter par ce moyen leur expérience. À cet effet, nous avons retenu des situations concrètes, considérées par des stagiaires ou des enseignants novices comme difficiles et rapportées comme telles aux formateurs universitaires. Ces situations appellent un diagnostic ou une décision ou les deux : ce sont dix-neuf cas présentés sous formes d'extraits de journaux de stage, de narrations ou de descriptions de faits vécus ou encore d'histoires vraies, ainsi que les nomme Mucchielli (1979).

Pour traiter ces situations concrètes, nous proposons des variantes de la méthode de cas, méthodologie qui a fait ses preuves en formation à l'administration, à la Harvard Business School au début du siècle et qui a été reprise depuis dans des formations en sciences humaines. Le professeur Mucchielli qui a documenté et diffusé cette méthode dans les pays francophones écrit :

> La méthode de cas est une pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse (dans certaines conditions) de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue.
>
> Dans son principe, elle consiste à faire étudier par un groupe (composé de futurs professionnels ou de stagiaires), au cours d'une longue succession de séances, des situations-problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels, et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche des solutions efficaces (Mucchielli, 1979).

La méthode de cas et les variantes proposées permettent la mobilisation fonctionnelle des connaissances théoriques recherchée par les formateurs. La variété des situations-problèmes reflète les thématiques courantes dans la pratique professionnelle : l'éthique, la conduite de la classe, le rendement scolaire d'un élève, le développement socioaffectif d'un adolescent, les phénomènes de communication dans une école.

Le volume se divise en quatre parties qui traitent respectivement des incidents critiques, des situations problématiques totales ou des cas, des situations problématiques incomplètes et d'un cas à rédiger.

À travers ces quatre parties, l'ouvrage propose une démarche progressive dont le but ultime est d'entraîner les étudiants à traiter avec rigueur et éthique des situations problématiques rencontrées dans la pratique de l'enseignement au niveau secondaire. La démarche exploite le potentiel du «groupe des pairs» et fait utiliser des données théoriques ou des recherches sur l'apprentissage-enseignement.

La première partie traite des incidents critiques. Par incident critique, nous entendons un événement inattendu, impromptu «qui suscite une angoisse ou une décision difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier» (Dupuis Walker, 1993). Cette partie met l'accent sur l'habileté à formuler clairement et succinctement le problème immédiat du point de vue de la personne qui vit le problème. Ce problème immédiat est ce qui dérange la personne et appelle une action à court terme. Cette partie met aussi en place l'algorithme :

Problème immédiat ➡ Hypothèses de diagnostic ➡ Planification d'actions

La deuxième partie, quant à elle, décrit des situations problématiques «totales» ou des bons cas. Par bon cas, nous entendons une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle d'un enseignant, une situation-problème appelant un diagnostic ou une décision (ou les deux), une situation exigeant, pour être traitée, une information et une formation dans le domaine particulier de la connaissance ou de l'action qu'est la

psychopédagogie, une situation «totale», c'est-à-dire que toutes les données de fait disponibles sont présentées dans le respect de la loi sur la confidentialité (Mucchielli, 1979, p. 18-19).

L'étude de chaque cas vise à développer chez l'étudiant sa capacité à comprendre une situation concrète complexe «sans chercher les causes profondes, cachées dans les caves de l'inconscient ou les brumes du passé» (*Ibid.*, p. 21). Comprendre signifie, pour un enseignant, «mettre en relation des données actuelles d'une situation, saisir leur configuration, leurs articulations, leur évolution; c'est trouver la signification des données par leur position dans le champ situationnel total» (*Ibid.*). Les données théoriques ou de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage sont des clés pour activer le processus de compréhension des données de faits.

Ce processus de compréhension, mené en groupe, produit un diagnostic qui sert d'assise pour développer des capacités à concevoir et à planifier des solutions ajustées à la situation problématique de départ.

La troisième partie présente des situations problématiques à compléter. Cette partie est transitoire entre la deuxième et la troisième partie. Elle prépare l'étudiant à devenir rédacteur d'un cas en le faisant travailler avec des situations incomplètes. Ces dernières obligent l'étudiant à tenir compte des divers acteurs concernés, des diverses méthodes de cueillette de données et de l'éthique professionnelle. C'est surtout la capacité à documenter un cas qui est visée.

La quatrième partie invite l'étudiant à rédiger un cas. Elle propose un ensemble de tâches qui permet, dans un premier temps, de présenter, selon les critères établis, une situation problématique qu'il vit dans son travail d'enseignant ou de stagiaire et, dans un deuxième temps, de résoudre son cas avec l'aide d'un groupe de collègues. Les habiletés développées dans la deuxième et la troisième partie sont réinvesties dans l'étude d'une situation problématique personnalisée. C'est l'intégration de la démarche à la pratique professionnelle.

Première partie

Des incidents critiques

Source : *Achille Talon et la vie secrète du journal...* Paris : Dargaud Éditeur (1983).

Des élèves qui ne dérangent pas

Une stagiaire écrit dans son journal de stage.

J'ai entrepris ma première semaine de stage intensif en écologie en troisième du secondaire. Mercredi, à la troisième période (13 heures), j'ai donné un cours laboratoire. Ce laboratoire ne comprenait aucune manipulation et consistait à analyser les résultats d'une expérience réalisée le jour précédent. Il devait s'effectuer en équipe. Cependant Paul, un élève dont les coéquipiers étaient absents, a préféré faire le laboratoire seul.

Le climat de la classe était relativement calme. En circulant entre les équipes de travail, je me suis rendu compte que Paul ne faisait pas le travail de laboratoire, il dessinait. Je lui ai dit de le faire, car il était ici pour travailler. Il m'a répondu qu'il était fatigué et il a peu travaillé par la suite.

Paul est un étudiant que je considère intelligent, qui comprend bien la matière, qui a eu de bonnes notes aux examens. Ce cas me pose un problème car bien que l'élève ne dérange pas, il ne fait pas le travail demandé. J'ai également relevé quelques cas semblables dans d'autres groupes.

Est-ce que je dois laisser faire ces élèves qui ne dérangent pas le reste de la classe? Est-ce que je dois les obliger à faire le travail demandé?

Individuellement (10 minutes)

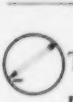
? Formulez en une phrase le problème que vit la stagiaire.

Pour la stagiaire, le problème immédiat est que _____

_____

_____

_____



Trouvez les causes du problème que vit la stagiaire. Écrivez toutes les causes possibles que vous avez trouvées et justifiez vos idées par des extraits de la présentation et d'autres références expérientielles ou théoriques.

En équipe (40 à 60 minutes)

Faites consensus sur la formulation du problème immédiat et ses causes possibles.

Proposez à la stagiaire une piste d'actions qui lui permettra de résoudre son problème immédiat et d'agir sur les causes retenues. La démarche doit être explicite et peut s'étaler sur un certain temps.

Sortir ou ne pas sortir?

Une stagiaire écrit dans son journal de stage.

Le 29 mars, lors de la dernière période (14 h 30), je donnais un cours théorique qui devait être complété par des exercices écrits à réaliser individuellement par les élèves. Ceux-ci participaient peu; ils semblaient fatigués et pas très enthousiastes. Il faisait chaud dans le local.

Peu après que mon maître-guide ait eu quitté la classe, un élève, Jonathan, qui s'est plaint de nausées, est venu me voir pour aller à la toilette. J'ai refusé. Il est retourné à sa place et ne cessait de rouspéter et de déranger.

Après l'avoir toléré quelque temps en espérant qu'il arrête, je lui ai lancé un regard fulgurant et je lui ai dit : «Si tu n'es pas intéressé au cours, tu n'as qu'à sortir». À la suite de cette intervention, il a cessé ses commentaires désobligeants, il a posé quelques questions pertinentes.

Lorsque j'ai relaté l'incident à mon enseignante-guide, elle m'a confié qu'une telle attitude ne la surprenait pas de la part de Jonathan. Mais étant donné que c'est un règlement de l'école de ne pas sortir d'élève lors des cours, sauf pour urgence, je me pose les questions suivantes : Comment est-ce que je peux juger si la raison est valable ou si c'est seulement une excuse quand la technique «d'aller à la toilette» est courante dans ce groupe lorsque l'enseignant-guide quitte la classe? Qu'est-ce que je pourrais faire pour arrêter ces demandes?

Un autre événement du même genre s'est produit le 4 avril alors que je faisais un exposé magistral. Une élève, Lyne, a levé la main pour demander d'aller boire de l'eau, car elle avait mal à la gorge; mais j'ai refusé. À sa deuxième demande, je lui ai accordé la permission. J'ai observé qu'avant de sortir, Lyne a jeté un coup d'œil à sa voisine.

Curieusement, j'ai l'impression de m'être trompée. Lorsque le garçon m'a demandé pour sortir à cause des nausées, je me suis rendu compte plus tard qu'il faisait vraiment chaud dans la classe. J'avais refusé pour éviter que l'habitude ne se propage. Par contre, lorsque la fille m'a demandé de sortir pour boire, j'ai cru remarquer qu'elle échangeait un sourire complice avec sa copine. J'ai accepté, car elle le demandait devant tout le groupe.

Individuellement (10 minutes)

Formulez en une phrase le problème que vit la stagiaire.

Pour la stagiaire, le problème immédiat est que _____

_____

_____

_____

_____

Trouvez les causes du problème que vit la stagiaire. Écrivez toutes les causes possibles que vous avez trouvées.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

En équipe (40 à 60 minutes)

Faites consensus sur la formulation du problème et ses causes possibles.

Proposez à la stagiaire une piste d'actions qui lui permettra de rés oudre son problème immédiat et d'agir sur les causes retenues. La démarche doit être explicite et peut s'étaler sur un certain temps.

Les devoirs

Victor est stagiaire en enseignement de la géographie dans une école secondaire privée. Il écrit dans son journal de stage.

Nous commençons la section du programme sur les espaces urbains. Lors de ma planification, j'avais pris la décision de demander un devoir à mes étudiants, afin de leur faire découvrir par eux-mêmes les plus grandes villes du monde.

Jeudi matin, je présente ma leçon en troisième secondaire, groupe A. Tel que prévu, je demande que le devoir soit remis à la prochaine période, soit le lundi suivant. Les élèves ont suffisamment de temps pour le réaliser. Le lundi suivant, au début de la période, je demande aux élèves de me remettre le devoir. La majorité de ceux-ci l'avaient réalisé mais quelques-uns... non. Alors a commencé une série d'excuses : «Monsieur le professeur, en fin de semaine, j'avais du basket...», «Samedi, j'ai travaillé au magasin...», «Je n'ai pas bien compris ce numéro.», «...Je ne veux pas aller chez l'adjoint-directeur...», «...Mes parents vont me gronder...».

Devant ces excuses et ce, même avec la conscience que je ne devais pas, j'ai répondu : «Bon, parce que c'est le premier devoir que je vous donne, je laisse passer.»

Quelle erreur!

À l'école, la règle veut que lorsqu'un devoir n'est pas fait, les fautifs doivent aller chez l'adjoint-directeur pour faire signer leur devoir et y recevoir une sanction. De plus, les parents doivent aussi signer ce même devoir.

Voilà! Je me suis placé dans de beaux draps pour le reste de mon stage. Aujourd'hui, j'en suis pleinement conscient.

Individuellement (10 minutes)

Formulez en une phrase le problème auquel le stagiaire est confronté à la suite de sa décision de lundi.

Pour Victor, le problème immédiat est que _____

_____

_____

_____

_____

Trouvez les causes du problème que vit le stagiaire. Écrivez toutes les causes possibles que vous avez trouvées.

_____

_____

_____

_____

_____

En équipe (40 à 60 minutes)

Faites consensus sur la formulation du problème et ses causes possibles.

_____

_____

_____

_____

Proposez au stagiaire une piste d'actions qui lui permettra de résoudre son problème immédiat et d'agir sur les causes retenues. La démarche doit être explicite et peut s'étaler sur un certain temps.

Claude

Claude est inscrit en deuxième année du baccalauréat en enseignement secondaire. Pour son stage, il a été affecté à une école secondaire de deuxième cycle. Le lundi 8 avril, il écrit dans son journal de stage.

Jovette me préoccupe. Jovette est dans mon groupe B en quatrième secondaire. Elle a 15 ans. Elle est jolie.

Très souvent, elle reste après les cours pour me parler personnellement et fréquemment, elle attend que tout le monde soit sorti de la classe pour me parler. Ces derniers jours, j'ai constaté que son habillement a changé. Elle porte des vêtements de couleurs claires, des jupes courtes, des foulards de soie et souvent des bijoux.

Jeudi après-midi, en me rendant à ma classe, je l'ai croisée dans le corridor; en voyant sa tenue vestimentaire, je me suis dit : «On dirait qu'elle s'en va veiller». Elle est toujours très gentille avec moi, très polie.

Samedi soir, en ville, en sortant d'une salle de cinéma, je l'ai rencontrée par hasard; elle m'a proposé d'aller prendre un café avec elle. J'ai hésité...

Individuellement (10 minutes)

? Que répondriez-vous à Jovette?

_____

_____

_____

_____

Complétez.

Pour Claude, le problème immédiat est que _____

_____

_____

_____

_____

En équipe ou en grand groupe (40 à 60 minutes)

Que pensez-vous de la situation?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat que vit le stagiaire.

_____

_____

_____

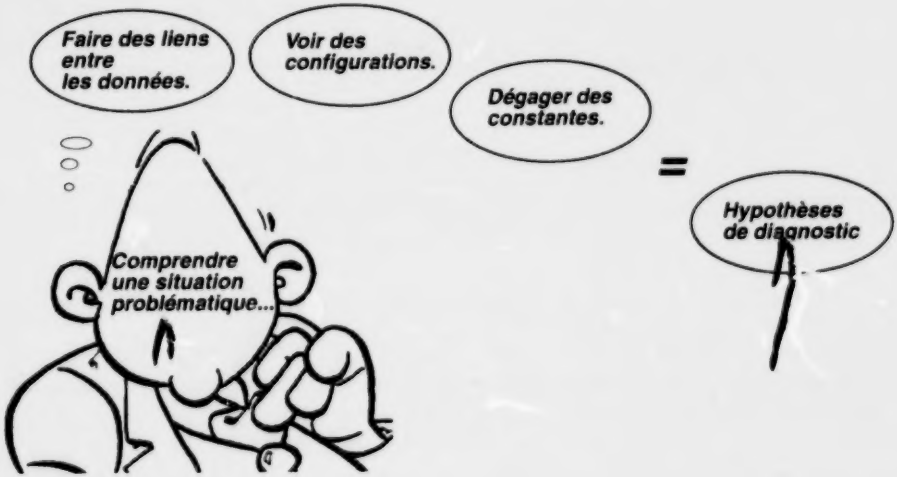
_____

Proposez au stagiaire une solution à son problème immédiat.

Quels principes d'action pour l'avenir pouvez-vous dégager de l'étude de l'incident qui est arrivé à Claude?

Deuxième partie

Des situations problématiques «totales» ou de bons cas



Source : *Achille Talon et la vie secrète du journal...* Paris : Dargaud Éditeur (1983).

Marie

Présentation

Voici un cas, tel que l'a défini Mucchielli, auquel j'ai été confronté dans mon travail de professeur.

Pour suivre la méthode, je fais une description détaillée des faits qui entourent ce «cas» en utilisant toutes les sources d'informations possibles (finitude); ceci permettra de mieux cerner la situation problématique que j'ai vécue.

Les faits

Premières observations

Marie est étudiante dans un de mes cours de physique en quatrième secondaire. Elle travaille régulièrement et intensément en classe; elle n'est jamais absente. Elle vient presque à toutes les périodes de récupération et elle résout les exercices et les problèmes sérieusement.

Lorsqu'elle vient me poser des questions sur un problème, elle semble, par ses réactions, très bien comprendre mes explications. Ensuite, elle retourne à sa place et complète les exercices. L'analyse de ses exercices et de ses devoirs semble confirmer, de façon claire, qu'elle comprend la matière : elle obtient une note de 60 % et plus à chacun.

Aussitôt que Marie passe un mini-test ou un examen, elle a un échec prononcé. Par contre, quelquefois, sans raison apparente, elle réussit très bien un mini-test ou un examen et cet examen réussi n'était pas plus facile que le précédent auquel elle a échoué.

Puis, pour les examens suivants, ce sont d'autres échecs prononcés, même si elle continue à travailler intensément. De plus, lorsqu'elle vient me demander des explications, il arrive quelquefois qu'elle semble ne plus rien comprendre, comme si elle avait oublié tout ce

qu'elle a vu au dernier cours. Il me faut repartir à zéro même pour les notions les plus simples. Puis, tout se rétablit rapidement.

À d'autres occasions, lorsque je lui donne des explications sur un problème, elle semble vouloir apprendre «par cœur» la solution, simplement pour être capable de la reproduire telle quelle (mais sans nécessairement la comprendre).

Tous ces faits ont été recueillis lors de mes observations personnelles en classe et lors des périodes de récupération.

Pour rendre la situation la plus «totale» possible, j'ai utilisé trois autres sources d'informations.

Résultats des démarches

Comme Marie suit deux autres cours (chimie et mathématiques), j'ai consulté ses professeurs. Leurs observations sur les comportements de cette élève est en tout point conforme à la description précédente. En fait, j'ai été assez surpris de cette similitude.

J'ai consulté son dossier scolaire et fait certains constats : Marie réussit beaucoup plus de cours qu'elle n'en échoue. La fréquence de ses échecs en physique ou en mathématique n'est pas plus élevée que dans les autres matières. Certains échecs de Marie sont prononcés comme en histoire ou en anglais. À la reprise des modules échoués, la note est encore plus basse, similaire ou assez élevée. Mais Marie finit presque toujours pas réussir les modules en question. À l'école, une étudiante qui échoue à un module peut reprendre les évaluations plus d'une fois. Certaines de ses réussites sont très élevées (80 ou 85 %).

J'ai consulté personnellement Marie mais sans grand résultat. Elle a une nature assez timide et ne parle presque pas. Ainsi, à plusieurs de mes questions, elle a répondu par «oui», «non» ou «je ne sais pas». Bref, je n'ai pas pu apprendre d'elle quelque chose qui soit significatif ou pertinent en regard de ses difficultés d'apprentissage.

Vers la fin de l'étape, pour mieux comprendre la situation, j'ai décidé de faire l'expérience de faire passer un mini-test à Marie dans deux conditions différentes, à savoir :

- presque immédiatement après l'étude ou le rappel du sujet d'un mini-test;
- quelques jours après l'étude ou le rappel du sujet d'un mini-test.

Ainsi, pendant une période de récupération où elle avait un mini-test à passer, j'ai demandé à Marie de m'expliquer le sujet de celui-ci; cela se passait au début de la période. Pendant ses explications, j'ai repris et rectifié plusieurs points erronés et j'ai fait plusieurs rappels des points importants. Tout cela a duré environ quinze minutes. À la fin de la période (2 heures 30 plus tard), elle passe le mini-test qu'elle réussit avec 7,5 sur 10.

Au cours suivant, un lundi, j'ai fait la même démarche avec elle pour un autre mini-test qu'elle devait passer au prochain cours, soit mercredi. J'ai pris la précaution de lui dire qu'elle était maintenant prête pour ce mini-test et que d'ici à mercredi, elle pouvait travailler sur son devoir; ce devoir portait sur un sujet différent du mini-test; je ne voulais pas qu'elle reprenne chez elle l'étude du sujet de ce mini-test du mercredi. Le mercredi suivant, elle a échoué, obtenant 2 sur 10.

Autres informations

À chaque fois que Marie a échoué à un mini-test, je lui ai demandé quand elle avait étudié pour réviser la matière; c'était toujours au moins une journée avant la passation du mini-test, quelquefois deux, trois et même quatre jours avant la date de passation.

Les périodes de cours que nous avons à notre école sont de trois heures à raison de six ou neuf heures par semaine.

Marie suit trois cours de front : chimie à six heures par semaine, physique à six heures par semaine et mathématiques à neuf heures par semaine.

En novembre, j'ai vérifié, dans des examens cumulatifs, si les problèmes auxquels Marie échouait ou ceux qu'elle réussissait étaient tous d'un genre similaire et ceci, indépendamment du sujet sur lequel portait les problèmes. Après vérification, je n'ai noté aucune corrélation significative entre le type ou le genre de problème et leur réussite par Marie.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur et appelle une action à court terme?

_____

_____

_____

_____

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Pierre et le voyage astral

Présentation

Lors de l'observation que j'ai faite en octobre dernier dans les différents groupes de mon maître-guide, j'ai dû, avec son aide, choisir deux étudiants pour un travail portant sur la façon de traiter de l'information à partir d'un texte. De ces deux étudiants, l'un démontrait un rendement scolaire très élevé et l'autre éprouvait de sérieuses difficultés en mathématiques. Pour cette étude de cas, j'ai choisi Pierre, celui qui a des difficultés en mathématiques. J'ai pu l'observer à maintes reprises dans ses cours de mathématiques et je l'ai accompagné pendant une journée complète à la polyvalente.

Les faits

Pierre est en quatrième secondaire. En classe de mathématiques, il ne dérange pas; il participe et il lève la main pour répondre aux questions; il suit de façon assidue les explications données par le professeur. Il est habituellement parmi les premiers à terminer un examen. Il a eu 28 % pour un examen dont les résultats ont été remis lors d'une période où j'étais présente.

Quand je l'ai observé en chimie, il devait, dans la deuxième partie de la période, passer un test; il a terminé le premier. Après le cours, je lui ai demandé comment ça s'était passé. Il m'a répondu : «Très bien, c'était facile.» Pourtant, le lendemain, son professeur de chimie m'a avoué discrètement que Pierre avait échoué à son examen.

J'ai également suivi cet étudiant dans un cours d'anglais pendant lequel il n'a pas participé : il n'a pas répondu une seule fois aux nombreuses questions du professeur.

Je l'ai observé plus spécifiquement dans le cadre d'un travail universitaire. Je lui ai présenté un texte mathématique approprié à son niveau. Ce texte de trois pages comprenait définitions, explications et exemples. Je lui ai demandé de le lire et d'en faire un résumé. Il a lu le texte en quinze minutes sans rien souligner, marquer ou noter, et il l'a résumé

en cinq minutes dans ses mots. Il a centré son résumé sur la définition des deux notions importantes contenues dans le texte mais ses définitions étaient incohérentes.

En l'accompagnant dans l' école, pendant une journée, j'ai eu l'occasion de bavarder un peu avec lui. Je dois dire qu'il était très coopératif. Je lui ai demandé s'il avait des passe-temps, des loisirs. Il m'a dit qu'il avait une passion : l'ésotérisme, la télékinésie, l'astrologie, le voyage astral, qu'il était lui-même un adepte du voyage astral et qu'il voulait devenir astrologue. Il m'en parlait avec beaucoup d'intérêt. Le lendemain, il m'a montré un de ses livres sur le voyage astral. J'ai pu constater que dans ce livre, il soulignait, marquait en jaune certains passages et mettait parfois des notes en marge. Durant les cinq minutes d'arrêt du cours, il discutait avec des camarades du voyage astral et appuyait ses dires par différents passages du livre; il manifestait d'ailleurs beaucoup d'enthousiasme pour en parler. Il poursuivait même sa lecture à l'heure du dîner.

Autres informations

Je me suis informée auprès de différentes sources pour obtenir plus d'informations sur la situation de Pierre. Mon maître-guide, qui est aussi le professeur conseil de Pierre, m'a fourni des indications sur ses résultats scolaires. À la première étape de l'année, Pierre a échoué à toutes les matières sauf à l'anglais (60 %) et au français (61 %). Son bulletin révèle aussi qu'il n'est jamais absent et qu'il ne présente pas de problèmes de conduite.

Mon maître-guide m'a ensuite référée à un professeur qui travaille au niveau de toute l'école, depuis environ six ans. Ce dernier a monté un fichier de tous les élèves qui dénotent des irrégularités dans leur conduite, leur rendement ou leur cheminement, en vue de les aider et de prévenir les abandons scolaires. Il m'a fourni plusieurs renseignements concernant Pierre. Celui-ci est plus âgé que la moyenne des étudiants de sa classe, car il a doublé la troisième secondaire au complet. Il a reçu, au cours de sa reprise de troisième du secondaire, l'aide d'un orthopédagogue et d'une travailleuse sociale. Il a réussi avec une moyenne convenable et il a obtenu 73 % en mathématiques. Par ailleurs, c'est un adolescent qui ne bénéficie d'aucun encadrement familial : il est laissé à lui-même. Il attache beaucoup d'importance au fait que, pendant ses temps libres, il doit travailler pour subvenir à

certains de ses besoins. En troisième secondaire, il ne présentait aucune perspective de projet d'avenir ou de carrière et il ne faisait aucun lien entre école et avenir.

Ma troisième démarche de cueillette de données a consisté à approcher Pierre à deux reprises pour essayer, habilement et avec respect, d'obtenir quelques informations supplémentaires à son sujet. Alors qu'il est arrivé une dizaine de minutes avant le début d'un cours, j'en ai profité pour lui reparler de son livre et savoir s'il en avait terminé la lecture. Il m'a dit que oui. Je lui ai demandé s'il s'intéressait à ces phénomènes depuis longtemps. Il m'a répondu : «Ça fait environ deux ans.» De même, il m'a dit ne pas faire partie d'un groupe, car il n'en connaissait pas de tels dans la ville. Il connaît seulement les «librairies spéciales» où il peut se procurer de la documentation à ce sujet. Je lui ai confié que j'avais déjà lu trois livres de Shirley McClaine et un d'Edgar Cayce, cela nous a davantage placés sur un pied d'égalité. Il m'a semblé qu'il avait le goût de poursuivre la conversation. Le temps nous a manqué.

Le lendemain midi, alors que je prenais une marche dehors, j'ai rencontré Pierre. Nous avons continué la conversation de la veille. Il m'a dit qu'il pouvait travailler presque tous les soirs, les samedis et parfois le dimanche, dans un garage. Quant à sa situation à l'école, j'ai vite ressenti qu'il ne voulait pas s'étendre sur ce sujet. Il m'a dit que la première étape s'était bien déroulée. Je n'ai pu tirer d'autres informations de Pierre.

Je suis retournée voir la professeure de chimie avec qui j'avais quelque peu échangé durant ma première semaine d'observation en octobre. Elle m'a expliqué que Pierre n'était pas un mauvais étudiant, mais qu'il ne semblait faire aucun travail en dehors de la classe.

Par la suite, j'ai eu l'occasion de corriger un examen de mathématiques et c'était celui du groupe de Pierre. Celui-ci a obtenu 71 %, quelques points au-dessous de la moyenne. J'ai pu aussi constater qu'il semblait avoir vraiment saisi quelques notions mathématiques concernant les opérations sur les polynômes. Au sujet de cet examen, mon maître-guide m'a spécifié qu'il avait beaucoup insisté sur cette matière et sur le fait que plusieurs élèves avaient besoin de renflouer la note insuffisante qu'ils avaient obtenue à la première étape. Il les avait suivis de plus près.

En enseignant moi-même à la fin novembre, j'ai pu observer que Pierre pouvait occasionnellement démontrer de l'intérêt face aux apprentissages et participer activement à l'intérieur d'un cours. Cependant, il semble parfois complètement amorphe, fatigué.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange la stagiaire et appelle une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

La musique et l'école

Présentation

À la suite de l'identification d'une situation de réussite difficile pour un des élèves de l'enseignant-guide auquel il est assigné, un stagiaire en physique choisit d'analyser la situation avec l'accord de ce dernier. Le stagiaire converse avec l'élève, échange avec des enseignantes et des enseignants de l'école, vérifie les résultats scolaires antérieurs et actuels de celui-ci et l'observe dans des activités diverses.

La cueillette des informations permet de réunir les données contextuelles et la description des faits dans un ordre chronologique essentiels à la compréhension de la situation d'enseignement dans son ensemble. Dans cette étude, nous appelons l'élève René.

Les faits

Histoire du problème

René étudie la physique en quatrième secondaire, dans une école polyvalente située en banlieue de la ville de Québec. Cette année, il n'arrive pas à obtenir la note de passage dans ce cours optionnel.

En deuxième et troisième secondaires, René a obtenu des moyennes générales de 90 % et 78 %. Pour l'année en cours, sa moyenne est de 70 %. Après évaluation, ses capacités intellectuelles le classent dans la catégorie des personnes qui sont 3 % supérieures à la moyenne.

L'an passé, René s'est inscrit aux activités de l'harmonie de l'école. Depuis ce temps, il pratique intensément la guitare et tout le monde s'entend pour dire qu'il possède beaucoup de talent.

Vision de l'élève

René dit avoir décroché en sciences physiques dès le début de l'année parce qu'il trouve «ennuyeuse» la méthode d'enseigner du professeur. Son seul désir est de tenter de maintenir une note de passage.

Lors de la première étape, il s'absente deux semaines et prend un retard considérable qui s'accentue par la suite. Selon lui, en physique, chaque connaissance apprise est préalable à celle qui suit et son absence est l'élément déclencheur de ses difficultés.

Il pratique la guitare quatre heures par soir, quelques fois une demi-heure le matin avant de partir pour l'école. Selon lui, ses heures de pratique l'empêchent d'assister aux périodes de récupération offertes par l'enseignant-guide et il lui est impossible de réduire les heures de répétition, car la réussite du concert de fin d'année en dépend.

Vision des enseignantes ou des enseignants et des parents

L'enseignant-guide a observé les difficultés de René en physique dès le début de l'année. Après enquête, il constate que René participe à plusieurs activités parascolaires comme des concerts de fin de semaine. Il apprend de la mère de René, qui enseigne le français à la même école, que celui-ci ne pratique pas de sport et qu'il possède une guitare de qualité «professionnelle» depuis septembre.

En février, l'enseignant-guide dit que si René ne réussit pas les prochaines évaluations sommatives en physique d'avril et de mai, il ne réussira pas l'année. Il mentionne que René n'aura pas le temps de préparer les examens de fin d'année parce qu'il est trop préoccupé par le dernier concert de l'année.

Les autres enseignantes et enseignants disent que le manque de volonté de René limite ses résultats à ceux d'un élève moyen, mais ils ne voient pas de situation problématique puisqu'il obtient la note de passage.

La mère dit avoir tenté de motiver son fils, surtout en physique parce qu'il est en situation d'échec, mais sans succès.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le stagiaire en physique et appelle une action à court terme?

_____

_____

_____

_____

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Luc et les sciences physiques

Présentation

C'est un cas qui s'est présenté à moi, comme ça, lors de mon premier stage en octobre. C'était ma première période d'observation dans le groupe 2A. Un élève est entré dans la classe. En passant devant mon maître-guide et moi, il a dit : «Ah non! Pas un stagiaire.» Mon maître-guide m'a informé alors que c'était Luc un élève qui était toujours ainsi; il présentait une attitude négative et il avait des résultats scolaires très faibles. J'ai décidé de choisir cet élève pour étude.

Les faits

Pour faire mon observation, je m'assois à l'arrière et un peu à gauche de Luc; ainsi, j'ai pu bien l'observer durant toute la période. Celle-ci a débuté par des explications données par mon maître-guide, qui ont été suivies par une séance d'exercices individuels. Pendant que mon maître-guide donnait ses explications, Luc restait tranquille; son regard ne se portait que rarement sur mon maître-guide; il regardait plus souvent le plafond ou le plancher que le professeur. Pendant la séance d'exercices, il a commencé à travailler très lentement; il répondait à une question ici et là. Pour une grande partie du temps, son regard portait ailleurs que dans son volume ou sur sa feuille. Même quand il regardait son livre, souvent, il ne semblait pas le lire puisque je ne le voyais pas le balayer des yeux.

Après un certain moment, il m'a demandé de l'aide pour résoudre un problème de la série d'exercices. Ce problème exigeait de comprendre le phénomène de l'évaporation que mon maître-guide venait d'expliquer et que les élèves étudiaient depuis une semaine. J'essayais de l'aider en lui posant des questions. Je me référais volontairement aux exemples que mon maître-guide avait utilisés pendant son exposé. Pour avoir une réponse de sa part, je devais presque toujours répéter mes questions, et souvent insister pour qu'il m'en donne une. Quand, finalement, il me répondait, il me donnait une réponse sur le champ, sans hésitation. Qu'il m'ait donné une bonne ou une mauvaise réponse, je lui demandais

de m'expliquer pourquoi il avait choisi cette réponse, mais il n'en était jamais capable. Après plusieurs tâtonnements, j'ai fini par lui donner la réponse, par bribes, sans croire qu'il l'avait vraiment comprise.

Durant toutes les autres périodes où j'ai pu l'observer, il a toujours eu une même attitude : yeux souvent immobiles, épaules retombantes, bas du dos non appuyé sur sa chaise, jambes allongées sous la table. Les rares instants où j'ai vu poindre de l'intérêt, c'était quand un élève faisait une blague ou une bêtise, bref lorsqu'un événement qui n'était pas rattaché au contenu du cours se produisait. À ces occasions, il passait un commentaire et il savait le faire à l'intérieur des limites : il ne dérangeait ni la classe, ni mon maître-guide.

Autres informations

J'ai eu un autre contact avec Luc lorsque je suis retourné en stage la semaine suivante. Il n'avait pu faire l'examen du cours précédent, étant alors absent. Je suis donc allé avec lui dans une autre classe pour lui faire passer l'examen. Pendant l'examen, un message à l'intercom a appelé à une séance de photographie les élèves qui faisaient partie d'une équipe de sport de l'école. Luc m'a dit alors qu'il faisait partie de l'équipe intramurale de handball. N'étant pas certain si cette prise de photos ne s'adressait qu'aux équipes interécoles, je suis allé m'en assurer avec lui au gymnase. J'avais l'impression qu'il cherchait à perdre son temps. Le responsable des sports m'a répondu qu'aujourd'hui Luc n'était pas concerné. À la fin de l'examen, j'ai essayé de lui parler de son activité de handball, mais il n'a répondu à mes questions que par «oui» ou par «non» et il a coupé court à la conversation en demandant s'il pouvait retourner en classe.

Pendant ma semaine d'assistance à l'enseignement en novembre, j'ai remarqué que Luc participait davantage pendant les séances de laboratoire que durant les autres leçons et qu'il manifestait alors plus d'intérêt. Il était presque toujours le premier à se rendre à son poste de laboratoire. Il manipulait les objets et les appareils avec aisance et dextérité. Son visage n'était pas impassible comme durant les cours dans la classe. C'était presque toujours son coéquipier qui lisait à haute voix les directives sur la fiche de laboratoire. Tous les deux travaillaient jusqu'à ce que le professeur ou la cloche annonce la fin de la période. Avant de partir, Luc rangeait le matériel tel que l'indiquait la consigne. J'ai aussi pu prendre connaissance de ses résultats scolaires. Il a eu 48 % de moyenne générale à

son premier bulletin. Ses résultats de laboratoire, 55 %, remontaient sa note de physique qui était de 47 % pour la première étape.

J'ai aussi rencontré le professeur-répondant pour obtenir de l'information sur le contexte familial de Luc. J'ai appris que Luc ne faisait pas de travaux scolaires chez lui, qu'il n'était pas encadré à la maison mais que ses parents appuyaient les professeurs dans leurs démarches. Selon lui, les parents n'*avaient pas* assez d'autorité pour forcer leur fils à travailler à la maison. Il m'a aussi communiqué que Luc avait de faibles résultats dans presque toutes ses matières scolaires et que cette année, il n'avait pas manifesté d'indiscipline, sauf à quelques rares occasions.

Je termine la présentation des informations recueillies par celles que j'ai obtenues auprès de mon maître-guide. Luc est un doubleur qui était dans sa classe, l'an passé. Il avait alors essayé d'établir un lien avec Luc pour le motiver à travailler mais sans résultat. Par la suite, il avait essayé de le forcer à travailler en lui donnant du travail supplémentaire; cela n'avait pas réussi non plus. Il aurait aimé prodiguer plus de temps à Luc mais il avait plusieurs autres élèves avec des problèmes dans la même classe et il devait s'en occuper. Cette année, les élèves turbulents ont été répartis à travers ses groupes : s'il y en a eu plusieurs qui se sont retrouvés dans le même groupe-classe, il les a dispersés. Luc a été placé à l'arrière de la classe, seul à sa table (ce sont des tables pour deux personnes). De plus, il n'y a pas d'élève dérangeant assis près de lui.

À ma dernière rencontre avec son groupe, Luc a demandé à mon maître-guide la permission de s'asseoir avec un de ses copains placé à l'autre extrémité de la classe. Il s'est alors montré très enthousiaste lorsqu'il s'est vu répondre oui. Son regard m'a semblé s'illuminer.

Au retour de mon stage d'octobre, une coéquipière m'avait demandé d'exprimer clairement en quoi la situation de Luc était problématique pour moi. J'avais alors répondu que pour moi, le problème était celui de faire réussir à Luc le cours d'initiation aux sciences physiques puisque d'après ses attitudes et ses résultats, je prévoyais bien qu'il se dirigeait vers un échec. Cette question m'avait donc amené à clarifier mon but, la réussite de Luc, et, par le fait même, à orienter mes questions sur les causes possibles du problème d'apprentissage de ce dernier.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le stagiaire et appelle une action à court terme?

_____

_____

_____

_____

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Changement en octobre

Présentation

Depuis le début de l'année, Sébastien, un de mes élèves réguliers de quatrième secondaire, a des comportements de plus en plus inappropriés en classe : il s'absente souvent, parle inutilement, ne fait pas ses travaux. Ce changement de conduite s'est manifesté à partir du début du mois d'octobre et la situation semble s'aggraver. Ses résultats scolaires ont diminué depuis lors.

Les faits

Situation en début d'année

Au début de l'année, j'ai eu de bonnes relations avec Sébastien. Le dialogue était plaisant; il semblait se plaire au cours d'histoire 414. Il posait souvent des questions d'intérêt sur la matière. Ses relations avec les autres élèves étaient harmonieuses sans qu'il ne montre toutefois beaucoup d'ouverture; il est du genre un peu fermé. En quelques occasions, il est venu m'adresser la parole après un cours, ce qui a permis d'établir une relation positive. Sébastien est un élève dont je suis le professeur-répondant. Il fait partie de la vingtaine d'élèves dont je dois superviser la démarche d'apprentissage. Au premier bulletin de mi-étape, le 25 septembre, Sébastien avait une note de 75 % en histoire; il passait dans toutes les matières et tout semblait aller pour le mieux.

Début des comportements indésirables

La première observation directe du changement de comportement de Sébastien a eu lieu au début du mois d'octobre. J'ai reçu à mon bureau une copie du rapport de son professeur de mathématiques qui ne voulait plus de Sébastien dans ses cours à moins d'un changement radical de conduite; ce professeur mentionnait qu'il parlait en classe et dérangeait souvent ses confrères. En tant que titulaire, j'ai rencontré Sébastien le jour suivant pour

discuter du problème. Je lui ai mentionné que j'étais surpris de la situation et il m'a assuré qu'il changerait de conduite.

Deux semaines plus tard, j'ai reçu un second rapport sur les comportements de Sébastien, cette fois, de la part du professeur de français. Une seconde rencontre a été fixée mais Sébastien s'est montré plus évasif face à son manque d'intérêt et de participation active au cours de français.

Quant à moi, à partir du même moment, c'est-à-dire de la mi-octobre, j'ai observé certains changements dans les comportements de Sébastien en classe. Il était plus distrait, il ne posait presque plus de questions et il n'avait plus le même intérêt pour la matière; même nos relations sont devenues plus froides. À la fin du mois d'octobre, il a échoué au test du module en histoire. J'ai noté qu'il avait omis de remettre deux devoirs et qu'en plus, il avait été absent à deux séances de cours à la veille de la fin de l'étape.

Après la première étape, Sébastien avait des résultats inférieurs à ceux de la mi-étape. Il avait à peine la note de passage (61 %) en histoire; il échouait en mathématiques, en français et en anglais.

Seconde étape

Dès le début de la seconde étape, j'ai rencontré Sébastien afin de le motiver à entreprendre cette nouvelle étape sur le bon pied et à essayer de mettre un peu d'effort. Il m'a répondu : «Je suis tanné d'aller à l'école.»

Les deux cours qui ont suivi cette rencontre ont été très difficiles pour Sébastien. Deux devoirs non remis, du bavardage inutile en classe et un désintéressement notable (soupirs, bâillements forts) m'ont forcé à le rencontrer seul encore une fois pour clarifier la situation. Je lui ai dit qu'il devenait très dérangeant en classe et qu'il devait changer ses comportements s'il ne voulait pas être suspendu d'un prochain cours. Je lui ai rappelé ses obligations quant aux devoirs et à la discipline; j'ai fait allusion à son changement de comportement observé depuis le début de l'année. Il m'a répondu que j'étais comme tous les autres professeurs et qu'il n'avait rien à me dire.

Le cours suivant, il était absent et ce jour même, j'ai reçu un troisième rapport du professeur de mathématiques qui mentionnait encore une fois les «écarts» de conduite de Sébastien en classe. Le lendemain, une rencontre à l'école était prévue avec les parents de Sébastien que j'avais convoqués personnellement par courrier.

Rencontre avec les parents

J'ai passé plus de trente minutes avec les parents de Sébastien pour chercher à comprendre la source des problèmes de ce dernier. Ils m'ont mentionné que depuis le début de ses études secondaires «leur fils commençait ses années en "lion" mais que souvent la sauce se gâtait en cours de route», qu'il leur disait souvent qu'il n'aimait pas l'école et qu'il avait hâte d'en finir. Ils n'ont pas semblé surpris de la conduite de Sébastien comme si le cas était devenu une routine. Quant à la matière que j'enseigne, ils m'ont mentionné que Sébastien n'avait pas fait de cours d'histoire en deuxième secondaire et qu'il avait échoué au cours de géographie de troisième secondaire. Cela m'a étonné, car je n'avais pas décelé de faiblesses académiques majeures dans son cas en début d'année. J'ai été surpris lorsqu'ils m'ont mentionné que l'histoire semblait être la seule matière que Sébastien aimait durant la présente année. J'ai convenu avec les parents que je rencontrerais Sébastien le plus souvent possible, pour avoir un suivi sur ses réussites et ses échecs à l'école, et les professeurs de leur fils, afin de trouver une solution commune aux problèmes de Sébastien. De plus, je me suis engagé à proposer un cheminement personnel et individualisé dans mes cours.

Derniers cours avec Sébastien

Les deux semaines qui ont suivi la rencontre avec ses parents, Sébastien s'est présenté au cours; il a remis ses devoirs, mais il n'avait plus l'intérêt du début de l'année; il semblait découragé lorsqu'il ne comprenait pas la matière. Je l'ai invité à venir en récupération sur l'heure du dîner, mais il a refusé de venir. Lors de la dernière séance (le 30 novembre), il est venu me voir après le cours pour me dire que le professeur de français l'avait mis hors de la classe parce qu'il s'était battu avec un autre élève et qu'il n'avait fait que se défendre parce que l'autre l'avait provoqué; finalement, il devait passer au comité de discipline cette semaine. Il peut être suspendu de l'école pour une durée encore indéterminée.

Voici donc la situation à laquelle je suis confronté depuis bientôt deux mois. Il est clair que Sébastien a besoin d'aide pour se sortir de cette situation difficile. Mais ai-je moi-même la possibilité de trouver des solutions aux problèmes de Sébastien qui pourraient ou auraient pu lui permettre de revenir dans un climat plus serein et plus propice à un apprentissage de qualité?

Dernières observations notées

Pour mieux comprendre le cas de Sébastien, j'ai effectué d'autres démarches et recueilli de nouvelles informations.

J'ai consulté le dossier scolaire de Sébastien et je peux confirmer les dires de ses parents : pour les trois premières années scolaires du secondaire, Sébastien passait lors des premières étapes alors qu'il avait plusieurs échecs dans les étapes ultérieures; mais dans plusieurs cas, j'ai noté un redressement vers la fin de l'année (observable en mathématiques et en français). Les comportements relatifs à la discipline en classe n'ont pu être vérifiés, car aucune donnée sur cette question n'était disponible.

Après vérification auprès de Sébastien, j'ai su qu'il a travaillé l'été dernier dans un restaurant-minute de la ville. Les étés précédents, il n'avait pas de travail et il jouissait des plaisirs de l'été tels que la bicyclette, les voyages, la piscine.

J'ai rencontré quatre de ses professeurs durant les deux dernières semaines. Tous m'ont indiqué que Sébastien était en situation d'échec et qu'il avait toujours des comportements indésirables. Le professeur de mathématiques m'a souligné un certain redressement durant la dernière semaine; il associe ce redressement à la présence de Sébastien en récupération. À noter que Sébastien est venu à ma dernière période de récupération.

À la suite de la bagarre, Sébastien a été suspendu les 4, 5 et 6 décembre derniers. À son retour, il devait prendre un rendez-vous avec le psychologue de l'école pour chercher à trouver des solutions à ses problèmes. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de discuter avec ce dernier, du cas de Sébastien.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur d'histoire et appelle une action à court terme?

_____

_____

_____

_____

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Étude de cas «Les chevaux»

Présentation

À la mi-septembre, quand j'ai rencontré les élèves du groupe B pour la première fois, j'ai remarqué Benjamin; il était plus grand que les autres élèves. Par après, j'ai constaté qu'il pose des questions pertinentes et de niveau différent de celles de ses collègues. Si je me fie à ses expressions de visage, à ses sourires, à ses froncements de sourcils, à ses inclinaisons de tête, il semble attentif quand je donne une leçon de français.

Lundi 3 octobre – J'annonce à mes élèves qu'ils auront un exposé informatif à réaliser, qu'ils devront se choisir un sujet, recueillir des informations pertinentes et nouvelles, afin de bien traiter ce sujet lors de leur exposé. Je leur demande de déterminer un sujet pour le lendemain puisque nous irons à la bibliothèque afin d'entamer la recherche des informations dont ils auront besoin.

Mardi 4 octobre – Arrivés à la bibliothèque, les élèves s'installent et commencent leur recherche. En circulant, je vois Benjamin assis dans un coin à côté d'une étagère. Il a un livre à la main, mais il ne le consulte pas. Je m'avance et lui demande :

– Benjamin as-tu complété ta cueillette d'informations?
– J'en ai chez moi et je vais l'apporter au prochain cours.
– Quel est ton sujet?
– Les chevaux, les champions canadiens.
– Vérifie quand même à la bibliothèque s'il n'y aurait pas quelque document là-dessus, pour compléter ce que tu as déjà.
– Non, non, j'ai un livre là-dessus chez moi, ça ne parle que de ça, les chevaux champions canadiens.
– Mais qu'as-tu dans les mains?
– C'est un livre sur les champions.
– Alors tu peux travailler un peu? Installe-toi et commence à recueillir des informations comme je l'ai montré en classe.

Il se lève mollement et prend un siège à une table. Plus tard, j'observe l'ensemble de la classe et j'aperçois Benjamin, le nez dans son livre. En l'observant, je constate qu'il tourne les pages assez rapidement, trop pour pouvoir lire. Je m'avance et regarde ses deux feuilles : elles sont blanches. Je lui demande :

– Où en es-tu dans ta recherche?
– Pas très loin. Aie! regarde c'est un des champions, mon patron en a un de cette lignée. En me pointant un autre cheval, il dit : «Et lui, c'est un nouveau, il vient d'Angleterre.
– Quels sont les deux aspects que tu vas développer?
– Quels aspects? C'est quoi ça?
– Tu sais ce dont j'ai parlé en classe, classer les informations selon les aspects à traiter sur des feuilles différentes.
– Oui, moi, ça va être les champions et leur entraînement.
– Bon, tu as de l'information là-dessus dans ce livre.
– Oui, mais j'comprends pas ce qu'il faut faire.

Je lui explique donc ce qu'il doit faire; il doit lire et il doit classer les informations relatives à ces deux aspects sur les feuilles. Il me répond qu'il aura ces informations au prochain cours. Je regarde son livre et le feuillette; je constate qu'il contient beaucoup d'informations pertinentes. Je lis le texte à haute voix et classe les informations lues selon les aspects devant lui. Il me dit :

– Ah! Ok. je comprends là.
– Bon, alors tu peux continuer.

Quinze minutes plus tard, il n'a y sur sa feuille que les informations que j'y ai déjà moi-même inscrites. «Je ne comprends pas», me dit-il. Je répète le modèle et lis à haute voix une page du livre qui est devant lui. Il classe et transcrit lui-même les informations que je lui lis.

– Ok là, ça va; je comprends. Je vais le faire pour le prochain cours, la cloche sonne dans cinq minutes, me dit-il.

Jeudi 6 octobre – Benjamin a oublié ses feuilles et ses livres chez lui. Il me dit qu'il ne peut pas travailler et qu'il fera le travail chez lui ce soir. Il me demande s'il pourrait

présenter un vidéo de l'écurie où il travaille et des médailles gagnées par les champions de son patron.

- C'est une bonne idée, ça aidera à attirer l'intérêt de l'auditoire.
- Est-ce que le vidéo entre dans les deux minutes de l'exposé.
- Non puisque chaque élève doit parler deux minutes au minimum devant la classe.

Il fait d'autres exercices durant la période, mais ne s'avance pas dans la préparation de son exposé. Il prend du retard par rapport aux autres élèves, en plus de ne pas me présenter l'état de son travail pour recevoir du feed-back. Je doute qu'il a fait son travail. Je l'avertis du retard qu'il doit rattraper pour le prochain cours.

Lundi 10 octobre – Nous sommes rendus à l'étape d'organiser les informations, de produire deux ou trois paragraphes avec les informations recueillies et classées par aspect. Les élèves doivent aussi faire une introduction et une conclusion. L'exposé est prévu pour le jeudi 13 octobre. Benjamin arrive en classe avec des photocopies de pages de son livre (toujours le même). Il a terminé la préparation de son exposé, il ne lui reste qu'à l'apprendre par cœur, me dit-il.

Je lui réponds qu'il ne doit pas réciter, mais expliquer dans ses mots, ce qu'il a découvert de nouveau lors de ces lectures.

- Montre-moi ton texte, Benjamin. (Il me présente ses photocopies.)
- Mais tu n'as pas classifié tes informations et tu n'as pas fait de paragraphes comme je l'avais demandé.
- Mais c'est ça mon exposé, je vais pas recopier tout ça?
- Non ce n'est pas ça, la consigne. Tu dois expliquer en tes mots ce que tu lis.

Il grogne et se plaint : «C'est plate, ça sert à rien et je ne vais sûrement pas recopier tout ce texte.» Le livre qu'il a choisi est difficile. Le vocabulaire est très spécialisé, mais il semble maîtriser ce vocabulaire, puisqu'il l'utilise quand il me parle de son exposé. En fait, il me parle surtout de son travail et des chevaux dont il s'occupe. Il n'a rien écrit de nouveau sur ses feuilles; depuis le 4 octobre, il n'a produit aucun texte relatif à son exposé. Il reste

maintenant une période de cours, celle de mercredi, avant la présentation de l'exposé et c'est peu de temps pour se préparer convenablement. J'ai peur qu'il n'échoue à son exposé.

Benjamin reprend une deuxième fois le cours de français en première secondaire et il a aussi échoué à quelques autres matières. Il travaille le soir et les fins de semaine dans une écurie.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur et appelle une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristess en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Louise "la bolée"

Présentation

La cinquième année du secondaire est une dernière étape très importante pour nos élèves. Les professeurs répètent souvent aux élèves qu'il est important de bien réussir et que cette dernière année peut être décisive pour leur avenir. Louise semble avoir retenu le message.

Louise est une étudiante qui réussit très bien depuis plusieurs années. Meilleure élève du niveau, Louise ne vise qu'une chose, la médaille du gouverneur général à la fin de l'année. C'est la récompense ultime pour elle et elle est prête à tout pour y parvenir.

À l'école, les groupes d'élèves sont stables quelle que soit la matière enseignée. Depuis le début de l'année, elle est un peu en retrait dans le groupe. En classe, elle est très attentive et n'hésite pas à rappeler à l'ordre un élève qui la dérange. À quelques reprises, ceci lui a valu quelques remarques du type : «Les nerfs, la bolée!». Cela ne semblait pas la déranger.

À chaque période d'examen, dans une matière que Louise juge importante, elle devient excessivement nerveuse. Pendant l'examen, elle tremble beaucoup, semble en état de choc, elle a très chaud et fait beaucoup de bruit avec sa bouche, marque d'impatience qui énerve les autres élèves. Depuis quelques temps, certains élèves lui disent de «relaxer ses hormones» et que, de toute façon, avec les notes qu'elle a, qu'elle ne fasse pas «ch... les autres». Aucun élève ne veut s'asseoir près d'elle durant une séance d'examen.

La plupart des professeurs ont soutenu Louise dans ce type de situation. Ceci a créé une tension encore plus vive avec les autres élèves. Elle s'est mise à envoyer «promener» les autres et à faire un peu ce qu'elle voulait dans les cours.

Pour ma part, je lui enseigne le français. Elle réussit assez bien dans cette matière et elle a une bonne base d'écriture. Depuis un certain temps, elle semble décrocher de la matière en classe, elle fait souvent des mathématiques ou de la physique, deux matières impor-

tantes pour elle, puisqu'elle veut devenir ingénieuse comme ses grands frères. Quand je lui demande de faire comme les autres dans la classe, elle refuse en prétextant que de toute façon, elle réussit. Elle a de la difficulté avec les travaux d'équipe. Après m'être informé auprès d'autres enseignants, je me suis aperçu qu'elle agit de la même manière avec eux.

Cependant, depuis un mois, tout se détériore. Quelques mauvais résultats, la confrontation avec les autres élèves est régulière, et elle se permet même de refuser de travailler en classe puisque, dit-elle, si «elle réussit, nous devons la laisser faire et nous occuper des autres». Elle est maintenant rejetée par tous les autres élèves du groupe. Elle s'est même fait expulser de quelques cours pour impertinence envers les professeurs et d'autres élèves.

Louise ne semble pas subir de la pression de sa famille immédiate, mais ceux-ci ont tous réussi leurs études avec mention. Elle a une grand-mère très riche qui paie ses études et qui semble avoir une autorité suprême sur toute la famille. Cette femme est généreuse avec ses petits enfants à condition qu'ils aient un bon rendement scolaire. L'an dernier, elle a offert un voyage à Louise. Celle-ci devra suivre le même chemin que les autres, tout comme son père, personnage un peu excentrique et très fier de sa fille.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur de français et appelle une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Passage difficile au secondaire

Présentation

Paul a treize ans. Il est en première secondaire. Depuis septembre, il fréquente notre école, un pensionnat pour garçons.

En classe, il parle souvent à ses voisins. Quand le professeur l'avertit, il dit que c'est l'autre qui a commencé. Il arrive fréquemment qu'il se fasse expulser des cours. Quand il arrive au local de la vie étudiante, il dit que le professeur est «niaiseux» et frappe sur les objets qui lui tombent sous la main. Il ne fait pas le travail demandé, il lance des objets, il agace les autres élèves. Un directeur de la vie étudiante est en permanence dans le local; il reçoit les élèves expulsés et dialogue avec eux.

Ses résultats scolaires sont généralement au-dessus de la moyenne, 77 % au premier bulletin. Après la remise de ce premier bulletin, ses parents lui ont dit que c'était beau (77 %), mais, étant donné qu'«il s'était fait jeter dehors à plusieurs reprises», qu'il aurait sûrement pu faire mieux. Un professeur m'a raconté qu'un jour, après avoir reçu sa copie d'examen où il avait obtenu 75 %, Paul s'était mis en colère et qu'il avait donné un coup de poing sur son bureau.

Paul a deux principaux amis dont un avec lequel il est presque toujours en «chicane». Il fait plusieurs activités avec eux. Il s'implique beaucoup dans l'équipe de basket-ball. Il semble aimer donner des ordres, placer les joueurs de son équipe. Quand un jeu ne marche pas, il dit : «Je t'avais dit de faire ça; fais donc ce que je te dis!»

J'ai observé que lorsqu'un adulte lui adresse la parole, c'est souvent pour lui faire une réprimande. Paul réagit habituellement de la même façon. Il pointe un de ses camarades en disant : «C'est de sa faute, c'est lui qui a commencé!» Il hausse alors la voix et semble perdre le contrôle de ses paroles et de ses gestes. Il lui arrive quelquefois de s'enfuir loin de son interlocuteur.

Comme je suis son professeur titulaire, je l'ai rencontré seul. Voici ce que j'ai recueilli comme information.

Paul se trouve niaiseux d'agir comme il le fait. «J'sais pas pourquoi j'agis comme ça, j'aime ça, ici; j'veux pas changer d'école, maudit que j'suis con!» Il sait très bien que sa conduite risque de faire qu'il ne soit pas réaccepté l'an prochain et il est touché par cela. D'ailleurs, quand il se confie ainsi, ses yeux se remplissent d'eau. Il trouve que les enseignantes et les enseignants ainsi que les directeurs sont corrects avec lui et qu'ils réagissent comme il faut aux gestes qu'il pose. Il n'y a qu'une professeure qu'il trouve injuste envers lui : «Elle donne des chances à tout le monde, sauf à moi!»

Histoire scolaire

Ses parents disent qu'au primaire, Paul avait de bons résultats et une bonne conduite. Jusqu'à douze ans, ils n'ont rien eu à reprocher à leur fils.

Les problèmes ont commencé l'an passé, lors de son entrée au secondaire. Il fréquentait alors un collège privé (externat pour garçons). Au début de l'année, il avait de bons résultats scolaires, mais ceux-ci ont diminué en cours d'année, puis en mai et juin, Paul avait son propre bureau dans la bibliothèque, car certains professeurs ne voulaient plus qu'il entre dans leur classe. Les parents recevaient fréquemment des appels téléphoniques de la direction les informant que Paul s'était fait exclure de ses cours à cause des mauvais comportements. À la fin de l'année, Paul a échoué. Il reprend, cette année, sa première secondaire.

Histoire de Paul

Paul a habité Sept-Îles jusqu'à l'âge de dix ans. Sa famille est déménagée à Sherbrooke pour des raisons d'emploi, il y a trois ans. Les parents disent que, jusqu'à douze ans, il était obéissant, qu'il faisait tout sans rouspéter à la maison. Depuis l'an passé, il se fâche pour rien, il hausse souvent la voix.

Ils disent aussi qu'il a toujours eu ce qu'il voulait. Il voulait faire du ski, il en faisait. Il voulait jouer au hockey, il jouait. Paul dit qu'il a droit à beaucoup de choses, mais qu'il

n'a pas été gâté : «Pour obtenir ces récompenses, je dois travailler fort, avoir de bonnes notes».

Paul dit qu'il a toujours aimé les sports de compétition : ski alpin, ski nautique et compétition de «go-kart». Ses parents disent qu'il était bon au hockey, qu'il était toujours surclassé. L'an passé, après avoir fait le tour de la chambre des joueurs avec sa poche de hockey, il a décidé d'arrêter de jouer au hockey. «Cela ne le tentait plus.»

Selon sa mère, le père de Paul est quelqu'un de très exigeant envers lui-même et envers ses deux fils. Il veut toujours en faire plus, être le meilleur. L'an passé, il a fait un «burn-out». Il dit qu'il a maintenant compris bien des choses et qu'il est encore exigeant envers lui-même, mais beaucoup moins. Lors du «burn-out» de son père, Paul s'est inquiété, il avait peur que la famille manque d'argent.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur titulaire et appelle une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Bertrand et l'initiation aux sciences physiques

Présentation

Le cas que j'aimerais soumettre est celui d'un de mes étudiants. Par éthique professionnelle et pour préserver l'anonymat de cet élève, j'utiliserai un prénom fictif, soit Bertrand. La situation suivante a eu lieu à l'école polyvalente X, dans le cadre du cours de sciences physiques, de deuxième secondaire, offert aux étudiants du cheminement particulier temporaire. Bertrand fait partie d'un groupe-classe de quinze élèves. Pour trouver des solutions possibles au problème, j'ai obtenu de l'information auprès des autres enseignants de Bertrand, dans le dossier scolaire, dans le registre du local disciplinaire, ainsi qu'auprès du support scolaire, par l'entremise du psychologue de l'école.

Description de la situation de départ

Bertrand a toujours été plus agité que les autres élèves mais, depuis le début de novembre, sa conduite se détériore de façon considérable. Je dois le reprendre parce qu'il parle fort, qu'il fait du bruit avec ses mains, avec sa règle, etc. Il se chamaille avec ses compagnons, il les bouscule, il jette leur sac par terre; il arrose tout avec le flacon laveur et il se promène dans la classe sans raison. Il parle avec son coéquipier durant les explications, il ne fait pas le travail demandé, il laisse son coéquipier rédiger seul le rapport de laboratoire.

Lorsque je reprends Bertrand sur sa conduite, il se corrige, mais il recommence bien vite à mal agir. À plusieurs reprises, des étudiants du groupe lui ont demandé d'arrêter parce que cela les dérangeait. Malgré ces remarques, la conduite de Bertrand ne s'améliore pas. Quand Bertrand commence à poser des gestes ou des actions inappropriés, j'ai observé que certains élèves se mettent à parler entre eux, font du bruit ou parlent plus fort qu'habituellement; de plus, durant les périodes de laboratoire, ils sont déconcentrés, distraits. Quand j'interromps ma leçon pour reprendre Bertrand, ça me déconcentre, moi aussi, et je perds quelques fois le fil de mon discours.

Plusieurs fois, depuis septembre, j'aurais pu retirer Bertrand du groupe et l'envoyer au local de discipline où il aurait pu réfléchir sur ses agissements. Je ne l'ai pas fait parce que je ne crois pas que cela aurait été la solution idéale à ce problème.

Bertrand est un étudiant toujours de bonne humeur, enjoué et qui n'agit pas méchamment. Même avec ses amis, lorsqu'il les bouscule, cela ne représente qu'un jeu et je n'observe aucune agressivité chez lui. J'ai aussi observé que Bertrand n'est pas plus agité au début qu'à la fin d'une leçon.

Il y a deux semaines, j'ai changé Bertrand de place dans la classe; je l'ai éloigné de ses amis et cela n'a pas diminué la fréquence d'apparition des comportements non désirables.

Autres démarches

Pour avoir un portrait plus complet de Bertrand, j'ai rencontré les professeurs qui lui enseignent. Sur neuf enseignants, j'ai pu communiquer avec six d'entre eux. Dans les cours d'éducation physique, d'éducation manuelle et technique, Bertrand est agité, chahute et parle avec ses compagnons, surtout au début des cours. En français et en mathématiques, il est tranquille, il suit les explications, il pose des questions lorsqu'il ne comprend pas; il a souvent besoin d'aide individuelle pour comprendre les notions théoriques. En anglais et en informatique, les comportements indésirables de Bertrand se produisent tout au long de la période.

J'ai ensuite consulté le dossier scolaire de Bertrand. Au primaire, il a presque toujours échoué en mathématiques. Les difficultés en français ont débuté à partir de la troisième année. Il a repris sa quatrième année (doublé) et a été suivi par un orthopédagogue. Il ne semble avoir aucun problème apparent en anglais ni en éducation physique : il a peu d'absences et sa conduite est bonne.

Au secondaire, il a été classé en cheminement particulier temporaire; ceci devait lui permettre d'améliorer son français et ses mathématiques. Les bulletins des deux premières années du secondaire ne font aucune mention de problème d'indiscipline et sa moyenne générale se maintenait autour de 70 %. Le dossier mentionne que Bertrand est daltonien,

qu'il vit avec ses parents et que ceux-ci l'encouragent dans ses études. Il est arrivé à notre polyvalente au début de la présente année scolaire. Le bulletin de la première étape indique une moyenne générale de 68 %. Il a peu d'absences à son dossier. Le test sur la prévention à l'abandon scolaire (PAS) mentionne aussi qu'il n'a jamais aimé l'école. Son dossier ne m'expliquait toujours pas pourquoi Stéphane était si agité dans certains cours. J'ai donc décidé de le rencontrer.

Lors de la rencontre individuelle après le cours, j'ai trouvé que Bertrand est un adolescent sympathique. Il est toujours de bonne humeur. Il est franc et semble être à l'aise en présence d'un adulte. Comme nous étions seuls, j'en ai profité pour lui parler de ses comportements en classe. Je lui ai expliqué que sa conduite me dérangeait, que cela m'empêchait de donner mon cours. Il s'est excusé et m'a dit qu'il n'était pas toujours ainsi, par exemple en mathématiques et en français, parce qu'il avait beaucoup de difficultés et qu'il devait absolument réussir. Cela lui demandait par contre beaucoup d'efforts.

Il m'a dit qu'il se chamaille avec ses amis pour jouer, qu'à la maison, c'est avec son frère ou avec son père qu'il joue. De plus, il m'a fait remarquer qu'il ne se bousculait pas avec les autres, mais qu'il pratiquait des prises de football. Ses parents ne se plaignent pas de cela. L'atmosphère est très bonne à la maison.

Bertrand ne se rendait pas compte qu'il parlait fort, qu'il faisait du bruit et qu'il manquait d'attention. Il n'aime pas le contenu du cours de sciences physiques ni celui d'anglais. Il trouve que les cours de sciences physiques sont faits pour des bébés, qu'il y apprend peu de choses et que cela ne lui apporte rien. Par contre, il adore ses cours d'éducation manuelle et technique ainsi que l'éducation physique. Il fait partie de l'équipe de football de l'école mais les pratiques, au nombre de trois par semaine, sont terminées depuis le début du mois de novembre.

Tout le temps que nous parlions, il n'arrêtait pas de bouger une jambe. Lorsque je lui en ai fait la remarque, il m'a dit que cela irritait aussi sa mère. Avant de partir, je lui ai demandé ce qu'il fallait faire pour régler notre problème, il m'a répondu que ce n'était pas bien compliqué, que maintenant que je lui en avais parlé, il ferait attention pour me faire plaisir.

Par la suite, j'ai vérifié la liste des élèves des différents groupes-classes que Bertrand fréquente. Dans les classes où il est agité, son cercle d'amis varie d'un cours à l'autre.

Selon le psychologue de notre école, les comportements de Bertrand sont symptomatiques d'une immaturité du système nerveux. Si cela se révèle exact, il y a peu de chose à faire; l'enfant doit vieillir pour apprendre à contrôler ses pulsions.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur et appelle une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Les maux de tête

Présentation

Depuis le début de l'année scolaire, Claudine, une des élèves de l'enseignant guide auquel le stagiaire est assigné, s'absente de plus en plus fréquemment à cause de maux de tête périodiques. Cette accentuation des symptômes qui a été remarquable à partir de janvier et semble s'aggraver. Cette raison a incité le stagiaire à analyser la situation.

Les faits

Qui est Claude?

Née dans une région du centre du Québec, Claude étudie en cinquième secondaire et est âgée de seize ans. Elle souffre de maux de tête chroniques, lesquels l'amènent à s'absenter de ses cours de français régulièrement. Les migraines se manifestent jusqu'à deux fois par semaine. Lors de leur apparition, la direction de l'école retourne Claude à la maison.

Ce phénomène a débuté dès l'arrivée de Claude à la polyvalente, c'est-à-dire en troisième secondaire. L'enseignant de français de Claude a observé que les maux de tête apparaissent quand elle doit présenter un exposé oral, ou prendre la parole dans la classe, ou émettre son opinion auprès de pairs accomplissant une tâche en sous-groupe. L'enseignant a noté que les mains de Claude deviennent moites, qu'elle cherche sa salive et qu'un «chat» se développe dans sa gorge.

Lors d'échanges entre le stagiaire et d'autres enseignantes et enseignants, le stagiaire apprend que Claude est une élève très douée, mais timide, et qui ne pose pas de questions. Sur son bulletin, elle a des résultats supérieurs à la moyenne dans sept disciplines sur huit.

Quel est son vécu familial?

Claude vit dans une famille reconstituée depuis sept ans et qui est composée de son frère aîné Cédric, dix-sept ans, de son beau-père, des deux filles de ce dernier, âgées respectivement de douze et dix ans ainsi que du fils du couple, âgé de sept ans.

Lors d'une rencontre informelle avec le stagiaire, Claude mentionne que sa mère s'occupe de tout l'entretien ménager, des repas, des enfants et qu'elle travaille comme gérante dans un magasin.

Quelle est l'atmosphère familiale à la maison?

Claude mentionne, dans des conversations informelles avec le stagiaire, que sa mère se plaint des absences de son compagnon parce qu'il travaille sur la route et participe quatre fois par semaine, soit à des activités de hockey, soit à de l'entraînement physique. Elle souligne que cette situation est souvent une source de conflit entre ses parents.

Claude décrit cet homme comme orgueilleux, fier, égocentrique, peu affectueux et peu permissif. Elle dit avoir tendance à demander les permissions à sa mère. Claude dit : «J'aime Marius, mais j'aimerais qu'il soit plus souvent à la maison pour s'occuper de nous et de ma mère. On pourrait faire des activités ensemble. Lorsqu'il est à la maison, il ne fait rien, il se repose et nous donne des tâches ménagères à faire pour aider ma mère. Aussi, il se chicane avec ma mère au moins une fois par semaine.»

Le stagiaire a appris de l'enseignant de Claude, qui avait rencontré la mère de celle-ci, que les seuls moments pendant lesquels le couple ne se dispute pas, c'est quand Claude a mal à la tête. Claude a dit au stagiaire que ses maux de tête inquiètent ses parents. Ils lui portent plus d'attention depuis ce temps et elle ajoute que ses demi-sœurs ont développé la même attitude.

Quel type de vie sociale mène Claude?

Lors d'une rencontre, au début mars, Claude a renseigné le stagiaire sur sa vie sociale. Cette élève possède plusieurs amies, mais elle ne se tient pas en «gang». Elle préfère

parler à tout le monde. Sa meilleure amie s'appelle Nina. Elles mangent ensemble à la cafétéria, se rencontrent le soir, sortent ensemble et se racontent leurs secrets. Claude mentionne que sortir avec les garçons l'intéresse quand elle les trouve de son goût. Elle dit : «J'ai de la difficulté à m'affirmer avec mes copines. J'aurais le goût de leur dire ce que je pense et ce qui me plaît, mais "j'chus" pas capable.»

Qu'indique son histoire médicale?

Après une conversation avec la psychologue, le stagiaire apprend que Claude a subi une légère commotion cérébrale vers l'âge de sept ans lors d'une chute; le diagnostic du médecin traitant indiquait : non sérieux. Elle a passé un test EEG qui s'est avéré négatif.

En quatrième secondaire, elle s'est fait enlever les amygdales; pendant sa convalescence, deux semaines, Claude a remarqué qu'elle n'a eu qu'un seul mal de tête. Elle a aussi passé un test de «Tendances personnelles» au début janvier et ce test révèle qu'elle est une personne qui manque de persévérance, qui n'aime pas prendre la direction d'un groupe, qu'elle se sent inférieure aux autres et qu'elle cherche un soutien avant d'agir.

Quelle perception a-t-elle d'elle-même?

Claude se trouve petite et maigre; elle dit que ces aspects ne la dérangent plus parce que c'est de famille, comme le mentionne le médecin. Elle n'aime pas ses cheveux, ils sont trop longs et elle a eu un développement pubertaire un peu tardif.

Ce qui la choque dans son comportement, c'est de ne pouvoir dire aux autres ce qu'elle ressent. Elle est fatiguée de refouler ses sentiments et voudrait changer. Claude dit avoir peur de son entourage. Elle a peur qu'on lui crie après, qu'on la rejette et qu'on la traite de «niaiseuse».

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le problème immédiat.

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns», s'il y a lieu.

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur et le stagiaire et appelle une action à court terme?

_____

_____

_____

_____

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothèses de diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a lieu.

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypothèse de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le consensus établi sur une hypothèse de diagnostic.

Julie

Présentation

Julie est étudiante en quatrième secondaire. Elle est âgée de quinze ans et je lui enseig
les sciences physiques. Depuis environ un mois, Julie commence à me tomber sur les ner
En effet, elle n'arrête pas de m'interrompre (trois à cinq fois par cours) durant m
explications à toute la classe et durant les périodes d'exercices alors que j'intervie
individuellement.

D'abord, durant les explications à tout le groupe, Julie me pose des questions comm
«As-tu passé une belle fin de semaine?» ou «As-tu joué une bonne partie de hockey...?»
ce sujet, je lui signifie, avec un air très sérieux, que nous sommes en sciences physiqu

Ensuite, lorsque j'interviens dans les exercices individuels, elle me dit, après environ trer
secondes, qu'elle ne comprend pas ou qu'elle veut des explications supplémentaires s
les exercices. À ce moment, elle peut m'accaparer quatre à cinq minutes. Souvent, l
de ces interventions, je reprends les mêmes explications que j'avais données à toute
classe, juste avant le début des exercices.

De plus, lorsque je pose des questions ouvertes à toute la classe, elle a toujours la ma
levée. Lorsque je lui demande de répondre à la question, elle dit des choses qui font r
la classe et qui n'ont aucun rapport. Par exemple, lors d'un laboratoire en électrici
j'avais posé comme question : «Qu'est-ce qui produit le courant électrique à l'intéri
de votre circuit?», du tac au tac, elle m'a répondu : «la Baie James».

Lorsque Julie me dérange ainsi, je lui signifie tout simplement que ce n'est pas le mom
et que si elle veut jaser de choses et d'autres, elle doit arriver un peu plus tôt, avant le cou
Ce qu'elle n'a jamais fait d'ailleurs. De plus, après de tels commentaires, j'observe q
la classe devient un peu plus bruyante. Dernièrement, remarquant que Julie n'arrêt
pas de dire des choses déplacées, je l'ai envoyée au local d'encadrement en lui dis
qu'elle perturbait. Je l'ai rencontrée seule par après.

La rencontre

Professeur Julie, est-ce que tu connais les raisons pour lesquelles je t'ai envoyée au local d'encadrement?

Julie Oui, un peu.

Professeur Oui, ce serait pour quelles raisons d'après toi?

Julie Eh bien! je parlais, mais je n'étais pas la seule.

Professeur Tu sembles connaître la raison... Je suis certain que tu vas me comprendre si je te dis que lorsque tu passes des commentaires comme : «As-tu joué au hockey...?», j'éprouve de la difficulté à garder le fil de mes idées. À partir de cela, je deviens plus impatient, mes explications deviennent moins claires, les élèves comprennent moins bien et ils décrochent. Est-ce que tu réalises un peu tout ce qui se passe?

Julie Oui (avec l'expression non verbale d'une personne découragée).

Professeur Julie, tu vas sûrement être d'accord avec moi, il me semble qu'avant Noël, tu étais plus intéressée au cours.

Julie Oui, mais c'est de même dans tous mes cours depuis un bout de temps. Et puis, j'aime moins ça, l'électricité. J'aime mieux la partie chimique que l'on voyait au début de l'année.

Professeur Si c'est de même depuis un bout de temps dans tes autres cours, il y a sûrement d'autres raisons pour lesquelles tu es moins intéressée.

Julie De ce temps-ci, j'ai moins la tête aux études.

Professeur Ah oui! Comment ça?

Julie Mon «chum» avec qui je sortais depuis deux ans m'a laissée pour une autre fille. Et puis, en plus, j'ai l'impression qu'il me fuit (avec les yeux plein d'eau).

Professeur Je te comprends, j'ai déjà vécu quelque chose de similaire et c'est certa que ça fait mal. Est-ce la première fois que tu en parles?

Julie Non, j'en ai parlé aussi à ma meilleure amie.

Professeur Bon!... je pense que tu comprends que même si je vois pourquoi tu n pas dans ton assiette, je me dois de te demander de faire un effort en cla pour ne pas me déranger.

Julie Oui, oui, je vais faire un effort (d'un ton assez triste).

Professeur Bon, va manger et passe une bonne fin de journée.

Julie Toi aussi, bye!

Après deux ou trois périodes en classe, où son attitude s'est quelque peu améliorée, remarque qu'elle recommence à se tourner vers l'arrière pour discuter avec sa voisi De plus, ses interventions déplacées redeviennent de plus en plus fréquentes. Par surcr certains élèves commencent à s'impatienter des arrêts répétés du cours causés par l'a tude de Julie.

Pour l'analyse, j'ajoute que Julie est une élève qui a des notes autour de 75 % en scien physiques et que la note de son dernier examen était de 73 %. Elle est assise au deuxiè bureau de la deuxième rangée du centre droit. Les élèves sont toujours assis deux deux, sauf durant les examens.

Selon les informations recueillies chez d'autres élèves, Julie est une fille qui ne pa cipe pas aux activités parascolaires. Elle joue du piano, mais elle ne suit pas de cou l'école. Avant les vacances de Noël, Julie était quelque peu bavarde, c'est-à-dire qu'e parlait avec son voisin ou sa voisine de temps en temps, sans plus. Elle ne passait pas commentaires inutiles durant les explications ni durant les exercices. J'ai égalem vérifié auprès de l'un de ses professeurs de l'an passé pour savoir si Julie était une perso agitée et si elle avait des troubles de comportement. À cet effet, son ancien profess de mathématiques m'a confirmé le fait que Julie était une élève assez posée mais un bavarde.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semble pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Écrivez l'énoncé ou les énoncés qui vous viennent à l'esprit pour préciser le pr blème immédiat.

En équipe (minimum 60 minutes)

Faites des liens entre les éléments présentés; dégagez des constantes ou «patterns s'il y a lieu.

Reformulez le problème immédiat. Qu'est-ce qui dérange le professeur et appe une action à court terme?

Identifiez les causes possibles du problème et formulez une ou des hypothès
diagnostic, en les appuyant sur des données factuelles et théoriques, s'il y a

En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre dém
d'analyse, les diagnostics discutés et le diagnostic retenu; faites ressortir les
théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de valider l'hypo
de diagnostic retenue.

Recherchez une solution en terme d'actions à accomplir, une fois le cons
établi sur une hypothèse de diagnostic.

François, le musicien

Présentation

François a seize ans; il est en quatrième secondaire, dans une école polyvalente. Depuis les trois dernières années, il excelle en classe dans toutes les matières scolaires avec des résultats supérieurs à la moyenne.

Il est très populaire auprès des gars et des filles de son âge. C'est un «leader»... Tout le monde connaît «Frank» à l'école et les filles se disputent ses faveurs.

François est un adolescent très occupé. Depuis deux ans, en plus de continuer à être camelot pour deux journaux, il travaille vingt heures par semaine comme aide-cuisinier dans un restaurant. Avec l'argent gagné, il a fait l'acquisition d'une automobile.

En plus de travailler et d'étudier, François est musicien. Il est guitariste dans un groupe «heavy metal». Il a déjà effectué une tournée provinciale qui lui a permis de découvrir une dizaine de villes et des centaines de «fans». Il ne manque jamais un concert «heavy» au forum. Il possède des posters, une dizaine de «t-shirts» et une centaine de cassettes de ses artistes préférés.

Plus que tout, François adore cet univers musical au point où ses cheveux et son habillement ressemblent de plus en plus aux cheveux longs et au manteau de cuir de ses idoles. C'est à partir de ce moment-là que les problèmes ont commencé.

Les trois premières années du secondaire se sont relativement bien déroulées pour lui mais, depuis septembre dernier, ses relations avec la direction de l'école se sont détériorées.

Aux dires de François, les surveillants lui cherchent des «bibittes». On est constamment sur son dos, on le surveille continuellement, on le harcèle, on le menace.

Récemment, le responsable de la surveillance a rencontré François pour lui demander de respecter le règlement et de ne plus porter de «t-shirt» violent à l'école, de faire couper

ses cheveux de «pouilleux» et d'arrêter «de se tenir» avec sa «gang de chums». Il le menace de retenues, de suspension et même d'expulsion, s'il n'obéit pas. Bien que François ait toujours eu l'accord de sa mère, il n'est également plus autorisé à manquer une après-midi de classe pour se rendre à des spectacles à Montréal. Ce type d'absence sera considéré comme non motivé avec les conséquences qui s'ensuivent : retenues obligatoires et la note «zéro» sur les travaux à remettre et les examens non passés ces jours de spectacle. Pourtant, selon lui, ceux qui s'absentent pour des parties de hockey ont droit à des traitements bien différents!

François est frustré. Il ne comprend pas pourquoi on interdit à l'école secondaire des choses qui sont permises au cégep. Il demande que soient pris en considération ses efforts scolaires et son excellent rendement. Le responsable de la surveillance signifie à François que «les notes c'est secondaire pour lui et qu'il doit d'abord apprendre à obéir avant d'apprendre à compter». François décide alors de protester et de ne pas respecter les directives. Il en parle à son professeur-répondant, Alain, qui est professeur d'enseignement moral et religieux depuis plus de quinze ans à l'école.

La direction de l'école est au courant du cas de François. Elle approuve le responsable de la surveillance dans sa démarche; la politique est claire : le même règlement est appliqué pour tous et n'est pas discutable par les élèves. Elle considère même que l'attitude contestataire de François peut influencer négativement le groupe et détériorer le climat à l'intérieur de l'école.

Le professeur-répondant se trouve devant un important dilemme : demander à François d'obéir à l'autorité pour éviter la confrontation et les problèmes en risquant ainsi qu'il se rebelle, que sa motivation et ses résultats diminuent ou qu'il décroche, ou bien encourager François à continuer de ne pas se conformer aux règlements au risque d'être considéré comme complice d'un délinquant et être étiqueté comme un mauvais professeur avec toutes les conséquences qui en découlent.

Il est très préoccupé par la réussite et le bien-être de François, ce «décrocheur» potentiel que la direction qualifie de simple «cas d'indiscipline».

Dans le fond de lui-même, il comprend François. Jusqu'à un certain point, Alain se dit intérieurement d'accord avec lui, car il lui semble évident qu'un tel acharnement sur un élève qui réussit bien n'aura pas de conséquences très positives sur la formation de ce dernier.

Individuellement (10 minutes)

Lisez et soulignez en jaune les mots clés, c'est-à-dire ceux qui vous semblent pertinents et les plus significatifs sur la situation problématique.

Complétez.

Pour Alain, le problème immédiat est _____

_____

_____

_____

_____

En équipe (minimum 60 minutes)

Que pensez-vous de la situation?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat que vit le professeur-répondant et appelle une action à court terme?

Proposez au professeur répondant une solution à son problème immédiat.

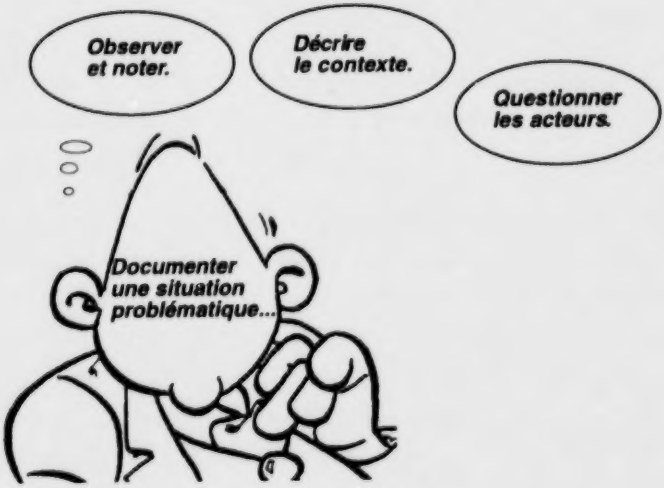
En grand groupe

Présentez le problème tel qu'il est formulé par l'équipe ainsi que votre démarche d'analyse; faites ressortir les bases théoriques utilisées, s'il y a lieu.

Animez l'échange-discussion avec les séminaristes en vue de dégager des principes d'action pour l'avenir.

Troisième partie

Des situations problématiques incomplètes



Source : *Achille Talon et la vie secrète du journal...* Paris : Dargaud Éditeur (1983).

L'anglais

Présentation

Steven est un élève de quatrième secondaire. Il a de la difficulté en anglais et il a échoué aux examens de la première étape avec une note de 54 %. C'est le seul cours auquel il a échoué. Il a une moyenne générale de 71 %.

En classe, Steven ne dérange personne, il ne parle presque jamais, il n'est pas plus turbulent que les autres, il ne réagit pas beaucoup à ce qui se passe, il semble amorphe. Il s'appuie sur le mur ou s'écrase sur son bureau.

À cause de cet échec, son professeur d'anglais lui a demandé de venir en récupération, trois midis par neuf jours, et d'apporter, à la première séance, les notes de cours qu'il a prises ainsi que les notes et les feuilles d'exercices distribuées en classe à tous les élèves.

Tel que convenu, Steven s'est présenté à la première séance de récupération. Il avait ses notes manuscrites incomplètes et il avait perdu plusieurs feuilles de notes dactylographiées. De plus, plusieurs exercices n'étaient pas faits ou n'étaient qu'à moitié complétés. Durant l'entretien, Steven a dit à son professeur qu'il n'aime pas beaucoup l'anglais et qu'il ne trouve pas cela important. Il regarde la télévision environ deux heures par jour et il est rarement chez lui, la fin de semaine. De plus, il est souvent fatigué en classe.

Individuellement (10 minutes)

Complétez.

Pour le professeur d'anglais, le problème immédiat est _____

_____

_____

_____

_____

_____

De quelles informations pensez-vous avoir besoin pour résoudre le problème?

_____

_____

_____

_____

En équipe

Que pensez-vous de la situation?

_____

_____

_____

_____

Reformulez le problème immédiat, s'il y a lieu.

Communiquez les informations complémentaires recherchées et dites pourquoi vous les considérez nécessaires.

Énumérez chacune des informations recherchées par l'ensemble des membres de l'équipe et proposez une modalité de cueillette.

Informations recherchées	**Modalité de cueillette**

Les mathématiques sans solution

Présentation

Un maître-guide enseigne la biologie à toutes les classes de troisième secondaire et les mathématiques à une classe de troisième secondaire. La biologie est sa spécialité et il complète sa tâche depuis cinq ans avec les mathématiques. Un stagiaire de cet enseignant-guide décide d'analyser le cas d'un élève qui éprouve de sérieuses difficultés en mathématiques. Nous appelons cet élève Sébastien.

Le stagiaire recueille le témoignage de Sébastien. Il discute du cas avec l'enseignant-guide qui dispose déjà des résultats scolaires de Sébastien pour la deuxième année du secondaire. L'enseignant-guide fait aussi part au stagiaire d'une conversation qu'il a eue au téléphone avec le père de Sébastien. Finalement, le stagiaire peut aussi obtenir de l'information sur ce cas en assistant à la rencontre entre la mère de Sébastien et l'enseignant-guide.

Les informations recueillies seront classées et présentées par catégorie d'informateur dans le texte qui suit. Mais voyons d'abord l'histoire du problème.

Les faits

Histoire du problème

Sébastien vient d'une petite ville. Il a effectué ses deux premières années d'études de niveau secondaire à la polyvalente locale. L'été dernier, ses parents sont déménagés à Sherbrooke et Sébastien a dû changer d'école. Il a lui-même choisi l'institution privée où il étudie présentement. L'an dernier, Sébastien avait des résultats qui se situaient aux environs de 70 % pour toutes les matières, sauf pour les mathématiques. Dans cette discipline, Sébastien avait des notes plus élevées, soit entre 80 et 90 %. La moyenne de la classe de Sébastien, de l'an dernier en mathématiques, s'est maintenue légèrement au-dessus de 80 % durant toute l'année.

Après la première étape de la présente année scolaire de troisième secondaire, Sébastie est en situation d'échec en mathématiques : il a obtenu 49 %. En biologie, matière où stagiaire a l'occasion de lui enseigner, Sébastien a obtenu 68 % pour la première étap Au moment où l'étude de cas est réalisée, les premiers résultats de la deuxième étape so disponibles en mathématiques et ceux de Sébastien demeurent aux environs de 50 %.

Vision de l'élève

Sébastien dit qu'il réussissait bien l'an dernier en mathématiques, sans travailler beaucoup la maison. Son professeur de l'an passé demandait, dans les examens, des problèmes tr semblables à ceux qu'il avait expliqués en classe et il corrigeait seulement la répons Cette année Sébastien doit fournir la solution avec la réponse du problème. Il dit qu ne sait jamais quoi écrire comme solution. Il fait le problème «dans sa tête» et il écrit réponse. Souvent, il n'écrit rien concernant le cheminement qui lui a permis de trouv la réponse.

Vision de l'enseignant-guide

L'enseignant-guide considère que Sébastien est attentif en classe : il travaille fort en clas pour comprendre, il pose des questions pendant les cours et après les cours, il deman parfois des clarifications au professeur. L'enseignant-guide note cependant des lacun dans les connaissances de Sébastien. Ce dernier ne maîtrise pas bien les notions qui so à l'étude en première et deuxième du secondaire. D'après lui, Sébastien ne travaille p autant qu'il le devrait à la maison, car il ne fait pas tous les exercices donnés en devo L'enseignant-guide a été surpris de constater la bonne performance de Sébastien en math matiques l'an dernier.

Vision des parents

Les parents de Sébastien sont divorcés. À la suite de la publication des notes de la premi étape, le père de Sébastien a téléphoné à l'enseignant. Ce dernier a fait part au père d lacunes de Sébastien concernant les notions de mathématiques de première et de deuxiè secondaire, de son intention de suivre, d'une façon spéciale, la progression de Sébasti

afin de lui éviter un échec. Le père n'a rien ajouté de particulier, si ce n'est la manifestation de sa surprise face aux faibles résultats de son fils en mathématiques cette année.

Sébastien demeure avec sa mère. Celle-ci a demandé de rencontrer l'enseignant pour discuter de la situation de Sébastien. Le stagiaire a assisté à cette rencontre. La mère de Sébastien rapporte que celui-ci ne travaille pas beaucoup à la maison, qu'il n'a pas une bonne méthode de travail. Il se décourage facilement et cesse de faire les exercices de mathématiques lorsqu'il rencontre des difficultés. Dans ces occasions, il dit à sa mère qu'il ne comprend pas et qu'il devra demander des explications au professeur. La mère de Sébastien dit aussi qu'elle ne peut aider son fils, car il en sait plus qu'elle en mathématiques. Par après, elle soulève le fait que l'enseignant n'est pas formé en mathématiques et qu'il a eu seulement un groupe-classe en cette matière depuis chacune des cinq dernières années. Ce professeur réplique en faisant valoir la réussite de tous les élèves de sa classe, sauf celle de Sébastien et d'un autre élève. La mère souligne le fait que son fils n'a pas été habitué à fournir les solutions avec les réponses. Selon l'enseignant, il est essentiel de rédiger la solution afin de bien structurer la pensée. La mère semble satisfaite lorsque le professeur lui assure qu'il s'occupera de Sébastien de façon spéciale; la rencontre se termine sur cette entente.

Individuellement (10 minutes)

Complétez.

Pour le professeur de mathématiques, le problème immédiat est _____

_____

_____

_____

_____

_____

De quelles informations pensez-vous avoir besoin pour résoudre le problème

En équipe

Que pensez-vous de la situation?

Reformulez le problème immédiat, s'il y a lieu.

Communiquez les informations complémentaires recherchées et dites pourqu
vous les considérez nécessaires.

Énumérez chacune des informations recherchées par l'ensemble des membr
de l'équipe et proposez une modalité de cueillette.

Informations recherchées	**Modalité de cueillette**

La lettre

Présentation

Carole est une étudiante de cinquième secondaire qui fait partie d'un groupe fort. Pe
que son professeur de français est absent, le suppléant, sans autorisation de l'ensei
fouille dans ses papiers et y trouve une série de notes d'élèves qui sont celles de la deu
étape. Comme cette étape doit porter sur l'expression orale, il les présente aux étu
comme étant des notes d'oral. Or, ceux-ci n'ont fait aucun exposé durant l'étape

Le professeur régulier, étant absent, n'a pu expliquer à ses étudiants qu'il avait i
les notes de deux étapes et que l'évaluation de l'oral viendrait plus tard.

Carole, comme plusieurs étudiants, est déçue de sa note et elle est frustrée de ne pas
eu d'évaluation. Elle décide donc d'écrire une lettre de bêtises à son professeur ré
qu'elle signe «La classe» même si elle en est la seule autrice. Elle la remet au supplé
lui demandant de la donner à l'enseignant régulier.

À son retour, le professeur régulier trouve l'enveloppe sur son bureau sans aucune
cation et il lit la lettre. La classe commence et il en fait la lecture à haute voix devan
les élèves. Carole, qui reconnaît sa lettre, se lève en pleurant et lui reproche de l'hu
publiquement. Le professeur lui répond avec deux arguments. Premièrement, si elle
rien dit, personne n'aurait su qu'elle était l'autrice de la lettre. Deuxièmement, si
voulait pas que les autres prennent connaissance de sa lettre, elle n'aurait pas dû
comme elle l'a fait.

Après le cours, lors d'une discussion en tête-à-tête, l'enseignant tente de s'excuser
Carole ne veut rien entendre. Las, il fait un mouvement de dépit et l'accroche av
feuilles qu'il tient dans la main. Le lendemain, Carole demande un changement de g
classe à la direction de l'école.

Depuis ce jour, d'autres informations circulent. Des étudiants du groupe de Carole repr
chent au professeur de français son manque d'encouragement, ils le trouvent trop exigeai
certains prétendent même qu'il les démotive à l'égard du français.

Carole est une étudiante qui, semble-t-il, n'a aucun problème particulier. Après l'incide
de la lettre, le professeur de français a dit que Carole avait dû être influencée par d'autr
élèves qui l'auraient encouragée à écrire sa lettre.

Individuellement (10 minutes)

Complétez.

Le problème immédiat est _____

_____

_____

_____

_____

_____

De quelles informations pensez-vous avoir besoin pour résoudre le problème?

_____

_____

_____

_____

En équipe

Que pensez-vous de la situation?

Reformulez le problème immédiat, s'il y a lieu.

Communiquez les informations complémentaires recherchées pour résoudre
problème et dites pourquoi vous les considérez nécessaires.

Énumérez chacune des informations recherchées par l'ensemble des membr
de l'équipe et proposez une modalité de cueillette.

Informations recherchées	Modalité de cueillette

Quatrième partie

Un cas à rédiger

Source : *Achille Talon et la vie secrète du journal...* Paris : Dargaud Éditeur (1983).

Individuellement

1. Identifiez, dans votre travail, une situation

   - que vous considérez difficile, problématique;
   - qui se situe dans votre champ d'intervention (l'enseignement et non la thérapie);
   - que vous ne pouvez ignorer, c'est-à-dire qui exige une décision, une action de votre part;
   - et pour laquelle vous êtes prêt à investir du temps et de l'énergie.

2. Décrivez cette situation dans deux ou trois pages de texte en consignant tous les faits connus et en évitant les jugements. Soyez précis et indiquez la chronologie des faits.

3. Ajoutez, à cette présentation des faits, le problème immédiat, c'est-à-dire ce qui vous dérange (dans la situation décrite) et ce qui demande une action ou une décision à court terme («le feu à éteindre»).

En équipe

Après une lecture silencieuse de la présentation écrite du cas, définissez les rôles et les tâches des différents membres.

- L'animateur dirige l'échange et débute par la question :

  Que pensez-vous du cas qui vous est soumis?

  Bien que chaque membre soit conscient que sa présentation écrite sera à compléter, il favorise l'émergence d'hypothèses de diagnostic; chaque hypothèse est soumise aux faits connus et peut provoquer une recherche d'informations supplémentaires.

- Le rédacteur-propriétaire du cas répond aux questions de clarification et note les demandes d'informations supplémentaires.

- Tous les participants travaillent à développer une compréhension commune de la situation problématique présentée et aident le rédacteur à rendre la situation «totale» (critère d'un bon cas).

Individuellement

1. Complétez la présentation écrite de votre cas.
2. Reformulez, s'il y a lieu, le problème immédiat.
3. Consignez les hypothèses de diagnostic élaborées par l'équipe lors de la première séance (ce nouveau texte sera distribué à chaque membre du groupe).

En groupe

Après une lecture silencieuse du texte comprenant la deuxième version du cas et le problème immédiat reformulé, le rédacteur-propriétaire du cas lance la discussion avec les hypothèses de diagnostic déjà développées par l'équipe.

Le groupe poursuit le travail d'analyse de la situation en tenant compte des nouveaux faits. Les consignes sont les suivantes :

1. Faites les liens entre les faits présentés, dégagez les constantes ou «patterns», s'il y a lieu.
2. Identifiez les causes possibles du problème et formulez un diagnostic, appuyé sur des données factuelles et sur des données théoriques ou de recherche.
3. Élaborez une solution en termes d'actions précises à accomplir et étalées dans le temps.

Références

Dupuis-Walker, L. (1993). Les relations avec les jeunes au secondaire. *In* Gouvernement du Québec (éd.), *Ma classe et moi* (p. 69). Québec : Ministère de l'Éducation.

Mottet, G. (1992). Entre théorie et pratique, la média vidéo – Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation, 1-2*, 84-88.

Mucchielli, R. (1979). *La méthode des cas – Connaissance du problème* (5e éd., revue et corrigée). Paris : Éditions ESF.

Ouvrages disponibles aux Éditions du CRP

Téléphone : (819) 821-8001 Télécopieur : (819) 821-7950

Adaptation scolaire

- *Apprentissage et adaptation scolaires*. P.H. Ruel (1993).
- *Classes sociales et motricité*. D. Hade (1989).
- *L'intégration des enfants handicapés*. J. Gignac (1988).

Administration scolaire

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*. D. Massé (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. A. Godin (dir.) (1993).

Andragogie

- *Formation-travail/Travail-formation* (1er vol. – Formation, travail et savoir institué; 2e vol. – Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences). J.-L. Levesque, J. Fernandez et M. Chaput (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. F. Serre (dir.) (1993).

Didactique

- *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. G.-R. Roy, L. Lafontaine et C. Legros (1994).
- *Oral et intégration des discours*. F.V. Tochon et I.C. Druc (1993).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. G. Boudreau (dir.) (1993).
- *Sens des didactiques et didactique du sens*. P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. G.-R. Roy et L. Lafontaine (1992).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. Delisle et P. Bégin (dir.) (1992).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. Corpataux (1987, édition révisée, 1992).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. Roy et H. Biron (1991).
- *Lire et rédiger au bureau* (maître). C. Gaudreau (1990).
- *Lire et rédiger au bureau* (élève). C. Gaudreau (1990).
- *La pédagogie du brouillon*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – Étude théorique; 2e vol. – Étude appliquée). G.-R. Roy (1985).
- *Les homophones : problèmes et solutions*. L. McNicoll et G.-R. Roy (1985).

- *Le Fabloc* (maître et élève). S. Pouliot (1986).
- *Pictogrammes et compréhension*. L. Latendresse (1987).

Interculturel

- *Éducation et pédagogie interculturelles* (ensemble de 6 livrets). A. Beauchesne et H. Turmel (1991).
- L'image de l'Autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990. S. Pouliot (1994).

Orientation professionnelle

- *Stratégie d'élaboration de programmes de formation*. R. Lemaire et R. Bouffard (1994).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. C. Laflamme (dir.) (1993).
- *Future Between Us – The participants' Manual*. J. Limoges (1992).
  Training Peer Career Counsellors – The Trainers' Manual. J. Limoges (1992).

Pédagogie

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. Viau (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. Hensler (dir.) (1993).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. R. Hivon (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle*. R. Fortier (1988).

Psychologie

- *Développement du moi*. J. Limoges et D. Paul (1980; édition révisée, 1993).
- *Développement en tête!* J. Limoges et R.P. Hébert (1988).

Divers

- *Cahiers de la recherche en éducation* (vol. 1, n° 1, 1994).
- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (3 tomes). G.-R. Roy (dir.) (1990).
- *Répertoire des publications 1991 et 1992 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec* (1994).
- *Ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire dans les facultés et départements d'éducation des universités francophones du Canada*. L. Savard, M. Mellouki, R. Ouellet et C. Payeur (1994).

ISBN
2-920859-87-0

Conception graphique : Gina Fattore

UNIVERSITÉ DE
SHERBR
Faculté d'édu